

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**Análisis de la respuesta educativa desde la escuela a los menores en
acogimiento residencial. Un estudio de caso en la Comunidad de
Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Elisa Fernández Muelas

Directora

Escolástica Macías Gómez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.



**ANÁLISIS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DESDE LA
ESCUELA A LOS MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.
UN ESTUDIO DE CASO EN LA COMUNIDAD DE MADRID.**

TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADO POR

Elisa Fernández Muelas

DIRECCIÓN

Dra. Dña. Escolástica Macías Gómez.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

**ANÁLISIS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DESDE LA
ESCUELA A LOS MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.
UN ESTUDIO DE CASO EN LA COMUNIDAD DE MADRID.**

TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADO POR

Elisa Fernández Muelas

DIRECCIÓN

Dra. Dña. Escolástica Macías Gómez.

Madrid, 2015

*A mis padres, Antonio y Ana, a mi hermana Ana, y,
a mi marido Carlos, por creer en mí.*

Agradecimientos

Deseo expresar mi gratitud a mi directora, la Dr. Escolástica Macías Gómez, por su entusiasmo ayuda y apoyo durante todos estos años, y por su fiel implicación en la trayectoria de esta investigación.

Al Dr. Félix E González Jiménez, por su apoyo en los comienzos de esta andadura.

Al Dr. José Luís Aguilera García por apoyarme en todo momento y animarme a iniciar esta andadura académica.

A todas aquellas personas que con su buena labor profesional y su entusiasmo han permitido que esta investigación se pudiera llevar a cabo.

A mi marido Carlos, a mis padres Antonio y Ana y a mi hermana Ana, por creer en mí y apoyarme en los momentos difíciles.

Mis respetos y agradecimientos a todos.

.

INDICE

<u>Índice</u>	<u>Pág.</u>
<u>I. INTRODUCCIÓN</u>	15.
<u>II. MARCO TEÓRICO</u>	17.
<u>CAPITULO 1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN</u>	19.
1.1 Concreción del problema a investigar.....	19.
1.2 Hipótesis.....	21.
<u>CAPÍTULO 2. MENORES, POBREZA Y MARGINACIÓN EN ESPAÑA</u>	23.
2.1 Evolución histórica de la pobreza y la marginación en España.....	23.
2.2 El concepto “infancia” en el siglo XIX.....	31.
2.3 Evolución de la atención residencial de la infancia durante el siglo XX.....	36.
<u>CAPITULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN</u>	39.
3.1 Estudios sobre la adaptación e integración social en distintos contextos del desarrollo.....	39.
3.2 Estudios sobre las incidencias en la medida de tutela en el rendimiento escolar de los niños en acogimiento residencial.....	57.
3.3 Estudios e investigaciones a nivel europeo sobre la protección de jóvenes en exclusión social.....	61.
<u>CAPÍTULO 4. ASPECTOS QUE CONCIERNEN AL DESARROLLO DEL NIÑO</u>	69.
4.1 El proceso de desarrollo normalizado del niño.....	69.
4.2 El proceso de desarrollo del niño desprotegido.....	73.

CAPÍTULO 5. MARCO LEGISLATIVO SOBRE LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO O DESAMPARO SOCIAL.....87.

- 5.1 Legislación general referida a niños en riesgo o desamparo social.....87.**
- 5.2 Legislación educativa sobre la atención al niño en situación de riesgo o desamparo social92.**
- 5.3 Acciones legales de protección al niño en riesgo o desamparo social...100.**
 - a) El acogimiento residencial.....102.*
 - b) El acogimiento familiar.....106.*
 - c) La adopción.....109.*

CAPÍTULO 6. INTERVENCIÓN CON MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.....111.

- 6.1 Situación actual del acogimiento residencial en España.....111.**
 - a) Intervención con menores en acogimiento residencial: datos y situación actual.....111.*
 - b) Intervención con familias desde el acogimiento residencial.....116.*
 - c) Transición a la vida adulta.....119.*
 - d) Tendencias en acogimiento residencial.....122.*
 - e) El educador figura del acogimiento residencial.....125.*
- 6.2 El acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid134.**
- 6.3 Retos de la escuela con los alumnos en situación de riesgo o desamparo social.....141.**
 - a) Escuelas inclusivas.....142.*
 - b) Escuelas resilientes.....145.*
 - c) La calidad en educación.....149.*

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....153.

CAPÍTULO 1. CONCRECIÓN DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.155

- 1.1 Planteamiento de la investigación.....155.**
 - a) Delimitación del problema.....155.*

b) <i>Propuesta de objetivos</i>	156.
c) <i>Formulación de hipótesis</i>	157.
1.2 Tipo de investigación	158.
1.3 Fases del trabajo de investigación	159.
CAPÍTULO 2. CONCRECIÓN DE LA METODOLOGÍA	161.
2.1 Criterios de selección, distribución y descripción de la muestra	161.
2.2 Variables y categorías para el análisis	164.
a) <i>Variables cualitativas</i>	164.
b) <i>Variables ordinales</i>	165.
2.3 Instrumentos para la indagación	167.
a) <i>Descripción del instrumento</i>	167.
b) <i>Elaboración del instrumento</i>	168.
c) <i>Proceso de aplicación de los instrumentos y recogida de datos</i>	169.
d) <i>Validación y validez de la escala e índice de fiabilidad cronbach</i>	170.
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS ...	171.
3.1 Análisis e interpretación de las variables cualitativas	171.
3.2 Análisis, interpretación y discusión de las variables ordinales	179.
3.3 Análisis, interpretación y discusión de correlación de variables	210.
a) <i>Análisis e interpretación de correlaciones entre variables ordinales</i>	210.
b) <i>Análisis, interpretación y discusión de correlaciones entre variables cualitativas y ordinales</i>	216.
3.4 Contraste de las hipótesis de partida	219.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	223.
4.1 Conclusiones.....	223.
4.2 Propuestas.....	225.
4.3 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....	226.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.....	227.
Referencias bibliográficas y webgrafía.....	227.
Referencias legislativas y normativa.....	238.
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, CUADROS Y FIGURAS.....	245.
ANEXOS.....	249.
SUMMARY.....	279.

PARTE I.
INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Durante los años trabajados como educadora en un piso de acogida he sido consciente de la realidad tan singular en la que viven los menores en las residencias de acogida; no son sólo menores separados de sus padres, sino que antes de llegar al acogimiento residencial han vivido situaciones de desventaja social, por lo que les afecta, en la mayoría de los casos, su desarrollo personal y escolar.

La situación de los niños que viven en residencias de acogida está claramente ligada a los profesionales que les rodean, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito residencial. Son niños que en todas las facetas de su vida, a todas horas, están expuestos a la profesionalidad de aquellos que trabajan con ellos y no al cariño de una familia, su desarrollo está totalmente mediado por las instituciones y los adultos, con su formación y profesiones muy diversas.

Es por ello, prioritario que los maestros tengan formación específica sobre niños que viven en acogimiento residencial, a la vez que las Administraciones públicas (Educación y Servicios Sociales) ofrezcan unas pautas de actuación consensuadas para posibilitar la coordinación entre los distintos profesionales que intervienen con niños en acogimiento. Todo ello considerando la complejidad de esta coordinación, en tanto que son muchas las instituciones que intervienen con estos niños: Servicios Sociales, escuela, las propias residencias de acogida...entre otras.

Los profesionales de la educación tienen un papel relevante en este proceso de intervención, siendo su buena labor profesional la que favorece un desarrollo ajustado del niño en el ámbito educativo, pero esta intervención se realiza, generalmente, desde el desconocimiento de la situación concreta que sufren los niños que viven en acogimiento residencial y desde la falta, por parte de la administración educativa, de los tiempos, espacios y recursos necesarios para una adecuada coordinación.

En el caso de niños en acogimiento, y debido a la singularidad de su situación y a la importancia de una buena intervención, no debería caber la improvisación. Además la intervención con los niños en acogimiento residencial tiene que estar basada en una formación y una intervención, desde la complementariedad de las funciones, que sea estructurada, sistemática y evaluada, de forma continua, por los profesionales implicados. Entendemos que la aplicación del principio de equidad en educación exige

que se les ofrezca a estos menores una oportunidad basada en una intervención adecuada con unos profesionales bien formados, bien informados y con el tiempo y las condiciones necesarias.

Este trabajo de investigación es la continuación de mi Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el que estudié la formación del profesorado para trabajar con niños que viven en pisos de acogida. La muestra correspondía a cinco colegios del distrito de La Latina, por lo que se valoró la necesidad de llevar a cabo un trabajo de investigación más en profundidad con una muestra más amplia.

El motivo principal de este trabajo de investigación es indagar sobre cómo es la respuesta educativa que desde la escuela se da a los niños que viven en acogimiento residencial.

Para conseguir este objetivo se ha llevado a cabo una investigación no experimental, de tipo descriptiva y correlacional, con estudio de caso, utilizando metodología con mediciones cualitativas y ordinales.

Como procedimientos de recogida de información se ha diseñado y aplicado un cuestionario a una muestra conformada por los maestros de educación primaria de 17 colegios de la Comunidad de Madrid.

El trabajo se estructura en tres partes básicas: La primera la integra el marco teórico donde se indaga sobre conceptos importantes para esta tesis, así como el estado de la cuestión analizando estudios anteriores y la realidad actual de las residencias infantiles, en la segunda parte se incluye el diseño de la investigación y, la tercera, contiene el análisis de los datos obtenidos, conclusiones y propuestas, finalizando con la bibliografía y los anexos.

PARTE II.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN

El problema que se plantea en este trabajo se concreta en que, generalmente, a los niños que viven en acogimiento residencial no se les ofrece apoyos educativos que les ayude en su desarrollo personal y académico, en concordancia con sus potencialidades. Es más, estos niños suelen ser ignorados y, en el mejor de los casos, pasan desapercibidos, lo que, además de ser injusto, les perjudica en su desarrollo mermando sus posibilidades personales, académicas y de inserción social. Los maestros en los colegios tienen la responsabilidad de dar esa respuesta, pero esto sólo es posible si tienen la formación necesaria y si la Administración educativa regula y dispone los medios y procedimientos para que esta labor se desarrolle.

1.1 Concreción del problema a investigar.

Del problema planteado surgen las preguntas siguientes:

¿Los maestros de primaria tienen formación específica en relación a los niños que viven en acogimiento residencial?

¿La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ofrece los medios, tiempos y recursos para que haya una buena coordinación entre la escuela y las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial?

¿Necesitan los maestros más formación para dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial?

Estas preguntas están planteadas desde el valor esencial de una respuesta educativa coherente con las necesidades educativas de los niños en acogimiento residencial, basada en una buena coordinación entre las distintas instituciones que intervienen y de una buena labor profesional de los maestros.

La primera pregunta es esencial para comprender si la respuesta educativa es coherente a las necesidades de los niños en acogimiento ya que se entiende que sin una formación específica que ofrezca a los maestros información sobre las necesidades educativas concretas de los niños en acogimiento no se podrá dar una respuesta coherente y adaptada.

Respecto a la segunda pregunta planteada se pretende analizar la coordinación entre instituciones ya que se considera uno de los pilares más básicos para una respuesta educativa adaptada. Una coordinación estrecha y estructurada entre los colegios y las residencias de acogida debe de contar con los medios, tiempos y espacios necesarios y es la Comunidad de Madrid la que debe de ofrecerlos.

Por último, con la tercera pregunta se pretende conocer la propia opinión que los maestros tienen sobre la necesidad de una formación más completa y específica sobre las necesidades de los niños en acogimiento residencial.

Propuesta de objetivos.

Una vez planteadas las preguntas y, en estrecha relación, se plantea el objetivo general del trabajo de investigación:

El objeto de este trabajo de investigación es indagar cómo es la respuesta educativa que desde la escuela se da a los niños que viven en acogimiento residencial.

Derivados del objetivo general se establecen unos objetivos específicos para concretar la finalidad del trabajo de investigación:

1. Indagar si los maestros tienen formación continua sobre las necesidades educativas de los alumnos en acogimiento residencial

2. Averiguar los procedimientos de coordinación promovidos por la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid.

1.2 Hipótesis

En concordancia con los objetivos planteados se desarrollan unas hipótesis de investigación:

H1: Si la Administración educativa de la Comunidad de Madrid favorece escuelas en las que se desarrolle una educación con estructuras flexibles y respuestas singulares se dará una mejor respuesta a las necesidades educativas de los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial.

H2: Si se dispone de regulación normativa y medios para la coordinación efectiva entre las distintas instituciones de acogida y el colegio, habrá una mayor coherencia y una mejor respuesta a las necesidades de los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial.

H3: Si la formación inicial de los maestros ofrece las bases para entender e intervenir con los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial su respuesta educativa será más satisfactoria para estos menores.

CAPÍTULO 2. MENORES, POBREZA Y MARGINACIÓN EN ESPAÑA.

En este apartado se describe brevemente la evolución de la pobreza, menores y mendicidad en España, buscando los antecedentes y situaciones que han marcado la historia del acogimiento residencial.

2.1 Evolución histórica de la pobreza y la marginación en España.

Aunque existen antecedes e iniciativas anteriores al siglo XIV no es hasta el siglo XVI cuando comienza a haber una tendencia e iniciativa más clara y evidente de una intervención de distintas instituciones en el ámbito de la pobreza, es por ello que no incluiremos las iniciativas y movimientos anteriores a esta época.

En las primeras décadas del siglo XIV, según Santolaria (1997), comienza a haber en las ciudades una gran cantidad de mendigos y gente desocupada, especialmente jóvenes, como consecuencia de la primera gran crisis del feudalismo. Es por ello que se produce un gran movimiento migratorio de jóvenes del campo a la ciudad. Frente a esta gran cantidad de mendigos y jóvenes desocupados que empieza a surgir en las ciudades los Consejos Ciudadanos reaccionan creando una institución municipalista el “padre de huérfanos”. En 1338 Pedro el Ceremonioso, monarca aragonés, a petición del Consejo de la Ciudad de Valencia firma una Provisión Real donde se crea la institución del “padre de huérfanos”, figura que más tarde se extendería por distintas ciudades de los reinos de Aragón y Navarra

La figura de “Padre de los huérfanos” hace referencia al cargo de “curadores”. Los “curadores “eran los que se encargaban de que los huérfanos fueran instruidos desde la infancia, colocándolos en familias, en el caso de los niños, para que aprendieran un oficio, y en el de las niñas, en familias donde aprendieran y ejercieran el servicio doméstico. Pasan a tener la jurisdicción sobre los huérfanos y sobre aquellos niños que aún teniendo parientes fueran abandonados y ejercieran la mendicidad. Tenían la capacidad de castigar sino se cumplía los acuerdos, pudiendo ejercerlos sobre aquellos que incumplieran sus contratos o no los llevara a término por preferir mendigar a trabajar.

Según Santorali, (1997, p. 32): “La jurisdicción del padre de huérfanos recaía sobre las muchachas y muchachos abandonados y mendicantes para evitar que se convirtieran en haraganes y delincuentes por falta de tutela y de hábitos de trabajo”.

A pesar del carácter represor, el principal objetivo era la socialización de los niños huérfanos y mendigantes. También cabe destacar en esta época la importancia de la mano de obra y la preocupación por la “falsa mendicidad”, gente que pudiendo trabajar mendigaba, haciendo que la mano de obra fuera más escasa y por ende más cara. El “padre de huérfanos” tenía como obligación proporcionar a los huérfanos y mendigantes un oficio, de esta manera habría menos escasez de mano de obra y se evitaría la “falsa mendicidad”.

A lo largo del tiempo, según Arco (1947) la institución sufrió modificaciones, así, en 1407 pasa a tener no solo la jurisdicción tutelar de los huérfanos sino que se amplía con la jurisdicción “jurídica”, pasando a tener estos menores un tribunal propio ajeno al tribunal de justicia ordinario. Otra modificación de esta institución tuvo lugar en 1477, que pasa a tener, al margen de todas las funciones anteriormente expuestas, la función de tasar y controlar el pago del salario de sus tutelados.

Debido a la acumulación de trabajo y a las distintas funciones que desempeñaba el cargo se convirtió en una institución con diversos órganos. Pasó de ser un “cargo” a tener una remuneración económica y convertirse en “oficio”. A partir del siglo XVI se convirtió en un puesto otorgado por designación real y llegó a tener carácter vitalicio, incluso hereditario.

La figura de “padre de los huérfanos” se prolongó en el tiempo hasta el siglo XVIII, aunque ya como un anacronismo dentro de una sociedad más avanzada en respuesta a las necesidades sociales.

En las primeras décadas del siglo XVI, según Santolaria (Ibíd)., en el ámbito europeo países como Alemania, Francia, Ginebra, Flandes y el norte de Italia inician una serie de reformas de carácter humanista, destacan características comunes a todas ellas:

- Centralización y secularización: Se pretende dejar al margen los donativos y limosnas particulares buscando la creación de instituciones asistenciales comunes y unificadas donde reviertan todos los donativos y limosnas. Se

pretende que estas instituciones tengan carácter secular, la administración de los fondos y de las limosnas no debe depender de la iglesia sino de las autoridades seculares.

- Clasificación de los pobres: Se hace una clasificación de los pobres, buscando clasificarlos en aquellos que si están capacitados para trabajar y aquellos que deben de ser internados en las instituciones u hospitales asistenciales por estar impedidos para el trabajo.
- El trabajo como un método terapéutico: Se busca la erradicación de la mendicidad. Aquellas personas aptas para trabajar tenían la obligación de trabajar. La mendicidad no podía ser vista como una alternativa o modo de vida teniendo las capacidades suficientes para trabajar.
- Reeducción de los menores: Por reeducación se entiende la organización de la educación de los huérfanos, menores abandonados e hijos de padres mendigantes.

Dentro del contexto humanista en el ámbito europeo, según García (1998), cabe destacar al filósofo y humanista valenciano Juan Luis Vives, que será uno de los filósofos que con sus teorías marque el inicio del camino hacia la secularización de la asistencia social. De hecho, su obra *Subventio Pauperum* (1526) es una de las principales obras en las reformas sociales del siglo XVI, y posteriormente alumbrará al humanismo español y servirá de base a numerosos reformistas e ilustrados. Según Vives (1992) son los poderes públicos quienes se deben de encargar de asistir a los pobres. Vives (Ibíd.) justifica esta intervención por parte de los poderes públicos con cuatro argumentos básicos:

- Las revueltas: Las desigualdades sociales entre gente con necesidades y carencias económicas fuertes y los ricos y pudientes puede provocar revueltas sociales que pueden llevar incluso a la guerra.
- Peligro sanitario: La posibilidad de que se produzcan epidemias debido a las pésimas condiciones higiénicas de las clases más pobres.
- Carga inútil: La carga inútil que para la sociedad supone el que gente que teniendo las capacidades para trabajar no trabajen, recordando también que cuanta más oferta de mano de obra haya más barata será.

- Las costumbres desenfrenadas: Todas aquellas costumbres que practican los pobres que siendo ajenas a la moral cristiana son obligación de los poderes públicos atajarlas.

Es por ello que Vives considera justificado la intervención de los poderes públicos para atajar la pobreza y la mendicidad. Todo este sistema público estaría económicamente sustentado en el trabajo que se les proporciona a los pobres y que era de carácter obligatorio, incluso para los lisiados y gente con limitaciones, que se les ofrecería un trabajo siempre acorde con sus capacidades. Todo ello organizado y estructurado, haciendo hincapié en la necesidad del control laico de todas las instituciones asistenciales.

En la obra, Vives (Ibíd.) dedica un apartado a la integración social de los menores, en donde habla del cuidado y las atenciones que merecen. Vives defiende la necesidad de crear unas instituciones concretas y exclusivas para los huérfanos: “hospitales propios para expósitos y huérfanos”. No solo serían estos hospitales quienes se encargarían de los huérfanos, a los seis años, defiende el que vayan a escuelas públicas que se hagan cargo de los niños. La integración social de estos niños se haría conforme a las costumbres de la época, aquellos que valieran para los estudios seguirían estudiando para luego poder ser algún día maestros de otros, y el resto de los menores quedarían a cargo de familias que les enseñaran un oficio. También destaca la importancia de los maestros y de que sean los mejores, los más preparados y con mejores cualidades, los que deben de ser destinados a tal oficio.

En síntesis, Vives marca un camino a seguir que permanecerá vigente por muchos años. Marcará unas pautas y una filosofía que numerosos autores y filósofos posteriores tomarán como base de sus obras.

Dentro del contexto histórico donde se enmarca la obra de Vives según Santolaria (1997), destacar que, en España, a mediados del siglo XVI se padecía, especialmente en Castilla, una gran crisis que supuso un aumento de la pobreza y por ende de los pobres. En este contexto las clases pudientes demandaban una regularización y control de la mendicidad. Entre 1538 y 1539, durante el reinado de Carlos V, el Cardenal Tavera redacta la *Ley VI Prohibición de traer los pobres consigo á sus hijos mayores de cinco años; y aplicación de éstos a servir y aprender oficio, de la Novísima Recopilación*,

Libro VII de los pueblos, y de su gobierno civil, económico y político, Título XXXIX
conocida como la “Ley Tavera”

El principal objetivo de la conocida como “Ley Tavera” es el control riguroso de la mendicidad, solo podrían mendigar los que pudieran demostrar su verdadera pobreza. Este control de la pobreza lo llevarían a cabo los curas de las parroquias mediante exámenes y controles y lo supervisarían los representantes de la justicia en los distintos lugares. Los que podían demostrar su pobreza obtenían una licencia por un año que les permitía mendigar. Esta licencia solo les permitía pedir y mendigar en su lugar de origen y los alrededores, sin poder desplazarse a otras localidades.

Dentro de la Ley Tavera cabe destacar la prohibición expresa de la mendicidad infantil. Los mendigos no podían ir acompañados de niños mayores de cinco años, siendo así, las autoridades eclesiásticas y municipales se tendrían que hacer cargo de estos menores colocándolos en familias para que aprendieran un oficio o el servicio doméstico.

“Porque de traes los padres y madres sus hijos á pedir limosna, se amuestran á ser vagamundos, y no aprenden oficios; ninguna persona, que pidiere por Dios en la forma suso dicha, pueda traer ni traída consigo hijo suyo, ni de otro, que fuere de más edad de cinco años: y siendo desta edad, y ántes si ser pudiere, les pongan con personas á quien sirvan; y teniendo edad para ello, les enseñen oficio en que se puedan sustentar” (Ley VI)

A raíz de la Ley Tavera, y de la prohibición de la mendicidad infantil surgen, según Santolaria (1996), los colegios de la Orden de los Doctrinos. Los fundadores de estos colegios fueron Juan de Lequeitia y Gregorio de Pesquera. Herederos de la concepción pedagógica de Juan de Ávila, sacerdote y escritor español que fundó numerosos seminarios y colegios.

Es en Valladolid en 1542 donde se fundó, según Santolaria (Ibíd). el primer colegio de doctrinos. Estas instituciones acogían menores vagabundos, hijos de familias pobres de solemnidad, niños que habían pasado por los expósitos y que ya habían terminado su periodo de crianza en estas instituciones e hijos de padres enfermos internados en los hospitales. La enseñanza que se impartía en los colegios de doctrinos era, en primer lugar, una doctrina cristiana, también enseñaba la lectura, la escritura y cuentas. El

aprendizaje de las niñas estaba más orientado a la labranza y a un mayor número de tareas domésticas.

El periodo de estancia de los menores duraba aproximadamente tres o cuatro años, generalmente de los once a los quince años de edad. Una vez finalizado este periodo el rector del colegio era el que colocaba a los menores en familias con un contrato de aprendizaje o de servicio doméstico.

Dentro de las políticas y defensa de la intervención estatal en el ámbito de la pobreza cabe destacar, según García (1998) a Miguel de Giginta, canónigo de Elna, y a Cristóbal Pérez de Herrera. En este sentido Giginta en 1579 elaboró un “*Tratado de remedio de pobres*”, en el que defendía a los pobres alegando que no tenían más remedio que mendigar para sobrevivir. Proponía la creación de instituciones donde se atendieran a los pobres pero donde también vieran restringida su libertad. No habría ningún examen sobre si el pobre era verdadero o fingido, todos tenían cabida, entendiendo que los que tuvieran otras posibilidades no querrían ver limitada su libertad y buscarían otros medios para sobrevivir que no fuera la reclusión ni la mendicidad (prohibida al margen de la institución). Es así como a partir de las doctrinas de Giginta, surgen en 1580 las Casas de Misericordia.

Las Casas de Misericordia fueron, según Fernández del Valle y Fuertes (2007), casas sencillas donde todos los pobres pudieran recogerse. Los mendigos que allí se recogieran para poder comer y tener todo lo necesario tendrían que salir a mendigar, pero siempre con un distintivo que les permitiera identificarse, no se daría limosna a nadie que no llevara distintivo, ya que la mendicidad, al margen de las Casas de Misericordia, quedaría prohibida.

Las Casas de Misericordia llevarían una línea pedagógica con tres principios claves: instrucción, trabajo y recreación. La doctrina, el trabajo y las letras formaban parte de la instrucción y se llevaría a cabo mediante talleres de distintos oficios, el aprendizaje de la doctrina religiosa, acciones piadosas, y en el caso del aprendizaje de las letras se impartirían durante dos horas diarias clases, los maestros serían mendigos de la casa que supiera de letras. El trabajo también como parte de la línea pedagógica era la base de las Casas de Misericordia, siendo un elemento reeducador esencial y un elemento productivo del cual obtendrían un beneficio. Por último el carácter recreativo busca aliviar el contexto estricto de las Casas, se les permitía las tardes de los días festivos

salir a actividades recreativas que no estuvieran prohibidas y en distintos momentos a lo largo del día se leerían textos e historias interesantes y enriquecedoras.

A finales del siglo, según García (1998) y siguiendo el legado de Giginta, Cristóbal Pérez de Herrera comenzó a dar forma a su “plan general de amparo de pobres”. El él sigue defendiendo la necesidad de que sean los poderes públicos quienes se hagan cargo de cubrir las necesidades de los pobres y desamparados. Perez de Herrera no busca una ruptura con los planes y proyectos anteriores, busca ampliar y enriquecer lo que hasta ahora se había llevado a cabo

El “plan general” de Pérez de Herrera está planteado entorno a tres aspectos esenciales:

- La política de pobres
- La asistencia y reeducación infantil
- Represión y reeducación infantil

Así, durante el siglo XVI, se evolucionó en la atención a la pobreza y la marginación. En el siglo XVII no hubo una gran evolución en los intentos de solucionar la pobreza y la marginación, se estableció un continuismo en las medidas establecidas hasta el momento.

A partir del siglo XVIII con el movimiento de La Ilustración y el empobrecimiento cada vez mayor de las masas populares, según Mestre (2014) se produce una mayor intervención social. Los ilustrados diseñaron un “programa social” basado en “la utilidad de la pobreza” cuyos pilares básicos eran:

- Aplicación de medidas represivas para los vagos.
- “Diputaciones de barrio” y “juntas de caridad” a través de las cuales se pretendía controlar la mendicidad y asistir a los pobres.
- Una red de hospicios por todo el país con una ambigua misión que se podía interpretar como asistencial, reeducativa o simplemente represora.

Con respecto a la infancia, en el siglo XVII, según Santoralia (1997) por lo general, una vez que pasaban el periodo de crianza, los niños bien volvían a las inclusas de origen o bien pasaban a un hospicio donde se les ofrecía una educación básica hasta que eran colocados bien para ser aprendices o bien para el servicio doméstico.

Desde el ámbito de las iniciativas particulares y asociaciones es desde donde surgían las iniciativas más innovadoras al respecto de la atención de los niños, dentro de las cuales, cabe destacar:

- Colegio de niños desamparados de Madrid (Aunque fue fundado en 1579 tuvo su mayor auge a partir del siglo XVIII): Asumió diversas funciones asistenciales destinadas a una gran variedad de colectivos: ancianos, madre, niños...etc., sin embargo su labor más destacada es la labor educativa que llevó a cabo con los expósitos, acogiendo a los niños huérfanos de Madrid. Los niños recibían formación en letras, catecismo, música y canto; también contaban con talleres de formación en distintos oficios para posteriormente integrarse en algún taller u oficio. En distintas ocasiones contó con la posibilidad de una formación superior u otras formaciones alternativas a la formación en talleres.
- Colegio de Nuestra Señora de la Paz: Fundado en 1679 en Madrid por la Duquesa de Feria, venía a ser una alternativa similar al del Colegio de niños desamparados pero para las niñas, contaban con una formación similar con formación en letras, cálculo, doctrina cristiana, música y canto y una formación en bordados, sastrería además de lecciones de urbanidad y buenas maneras. La salida de las niñas era a través de una adopción o prohijamiento, un contrato de servicio doméstico o el matrimonio.
- Casa de los Toribios en Sevilla: Fundada en 1726 por Toribio Velasco. Comenzó reuniendo a niños callejeros en las plazas de Sevilla y con el tiempo fundó una “casa de corrección” donde se desarrollaban actividades escolares, de ocio y tiempo libre, salidas, excursiones y baños; todas ellas con pretensiones pedagógicas y educativas, con un carácter ciertamente innovador. La institución, aunque a mitad del siglo XIX seguía funcionando, tras el fallecimiento de Toribio Velasco y la marcha de su discípulo el hermano Antonio la institución fue degenerando.

2.2 El concepto “infancia” en el siglo XIX.

A partir del siglo XVI y de ahí en adelante, según Buenaventura (1998) se observa un cambio con respecto a la atención y cuidado de la infancia. Se advierte como los niños comienzan a tener una atención específica y adaptada a sus necesidades con ropa, juguetes y literatura propia diferenciando entre el mundo adulto y el mundo de los niños. “El Emilio” de Rousseau (1762) sería una de las obras más representativas al respecto, donde la educación se entendía como la protección el desarrollo natural del niño evitando la corrupción presente en la sociedad.

Una vez que se le otorga al medio la importancia en la influencia del desarrollo del crecimiento en el niño, se entiende la importancia de cuidar y proteger el contexto donde el niño crece y es cuando surgen la preocupación por el desarrollo físico y la “medicalización de la infancia”. Los continuos avances en medicina en el siglo XIX también se vieron reflejados en la atención a la infancia. La preocupación por cuestiones de higiene y nutrición de los niños son cada vez más profunda, considerándose uno de los campos de mayor preocupación la mortalidad infantil. En este siglo la preocupación por la mortalidad infantil llevará, según Santolaria (1997), a la preocupación por la protección a la madre y a la primera infancia. Se fueron tomando una serie de medidas al respecto, las mujeres embarazadas podían pedir el cese en el trabajo en el octavo mes de embarazo, pudiendo conservar su puesto de trabajo y un descanso de dos semanas después de haber dado a luz; por otro lado, se procuró la mejora en las casas de maternidad que debían estar presentes en todas las capitales de provincia, se debían facilitar las consultas médicas a través de las casas de socorro y debía existir un servicio complementario de asistencia domiciliaria de ayudas materiales para las casas más pobres.

Estas medidas, que pretendían cuidar tanto al niño como a la madre para que se produjera un descenso de la mortalidad infantil, fueron acompañadas de otras medidas para evitar el abandono de los niños con el mismo fin. Se promovieron las “casas cunas” donde se acogían, por el día y durante las horas que durara la jornada laboral de la madre, a los niños desde el periodo de lactancia hasta los seis años.

Las medidas destinadas a la infancia fueron más allá del cuidado físico y sanitario de la madre y del niño en los primeros años de vida, la medicalización de la infancia derivó

en diversas experiencias metodológicas por iniciativa de algunos médicos. Según Buenaventura (1998), cabe destacar, al respecto, la intervención de dos médicos:

- Montessori (1870-1952): Estudió e utilizó métodos pedagógicos en el tratamiento de niños con fuertes discapacidades, extendiéndolos a la población en general. Su método educativo se basaba en el desarrollo de un ambiente adecuado de libertad y respeto que permitiera al niño realizarse personalmente y que le permitiera un desarrollo personal completo.
- Decroly (1871-1932): Decroly consideraba que había que conocer al niño, comprende que es un ser activo y singular, y hacer una programación educativa acorde a los intereses y necesidades infantiles. Creó la famosa escuela L' Ermitage donde utilizó las grabaciones para analizar las reacciones y conductas de los niños. El principio de *globalización* y de los *centros de interés* tienen todavía influencia en la pedagogía contemporánea.

A pesar de los cambios de conceptualización y de avances en la intervención y protección a la infancia, aún en el siglo XIX, queda un tema pendiente, los niños trabajaban desde muy pequeños y en condiciones muy precarias. Esta explotación infantil no cuadraba con la nueva imagen de la infancia y sus necesidades, sin embargo, en la realidad, era más que frecuente.

En España no fue hasta 1873 cuando se aprobó una ley que regulaba el trabajo infantil. *Ley de 24 de julio de 1873: condiciones de trabajo en las fábricas, talleres y minas*. Donde se establece:

“Art1.º Los niños y las niñas menores de 10 años no serán admitidos al trabajo en ninguna fábrica, taller, fundición o mina.”

Art2.º No excederá de cinco horas cada día, en cualquier estación del año, el trabajo de los niños menores de 13, ni de las niñas menores de 14.

Art3.º Tampoco excederá de ocho horas el trabajo de los jóvenes de 13 a 15 años ni el de las jóvenes de 14 a 17.

La ley establece los 10 años como la edad mínima para poder trabajar, regulando también el horario y las condiciones laborales de los niños. La ley supuso un punto de

inflexión en el cuidado y protección a la infancia, sin embargo, en la práctica, tuvo muy pocas repercusiones, los casos de incumplimiento y los problemas de aplicación fueron la tónica general.

A lo largo del siglo XIX, se desarrolló en un gran número de países europeos una corriente “La Escuela Nueva” que consideraba la educación y la escuela como uno de los pilares básicos en el desarrollo del niño, poco a poco esta corriente fue tomando fuerza y, aunque se encontraron con la oposición de parte de la sociedad que consideraban la educación como algo secundario, consiguieron la obligatoriedad de la educación a ciertas niveles.

En España, en el siglo XIX, era uno de los países con mayor tasa de analfabetismo en Europa. A través de la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857* promulgada por Claudio Moyano, conocida como la “Ley Moyano” se intentó mejorar las condiciones de un sistema educativo que se encontraba tan deteriorado.

La ley en su art 7 y 9 establece:

“Art 7.La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores ó encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas ó en establecimiento particular”

“Art. 9.º La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores ó encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo.”

Por otro lado ley establecía tres niveles enseñanza:

- Enseñanza primaria: De los seis a los nueve años y de carácter obligatorio y gratuito.
- Enseñanza media: Impartida en los institutos de bachillerato que debía haber en cada capital de provincia. Se permitía la enseñanza privada en algunos colegios religiosos.
- Enseñanza superior : Correspondía a una enseñanza universitaria gestionada por el Estado.

Con esta ley, y a pesar de sus limitaciones a la hora de ponerla en práctica, se estableció el carácter obligatorio y gratuito, de la enseñanza, al menos, en su primera etapa.

En el ámbito de la beneficencia el siglo XIX también traerá grandes cambios a nivel estatal, según García (1998) cabe destacar dos leyes que a grandes rasgos han marcado las pautas de intervención prácticamente hasta la actualidad.

La *Ley 23 Enero-6 Febrero 1822 Establecimiento general de la Beneficencia*, en su artículo uno establece:

“Para que los Ayuntamientos puedan desempeñar más fácil y expeditamente lo prevenido en el par. 6.^a del art. 321 de la Constitución, habrá una Junta municipal de Beneficencia en cada pueblo, que deberá entender en todos los asuntos de este ramo, como auxiliar de su respectivo Ayuntamiento.”

La Ley busca reorganizar el mapa estatal dando una mayor importancia a las autonomías provinciales y a los municipios.

Los fondos destinados a la beneficencia procedían de un sistema común de fondos y todas las iniciativas privadas en este ámbito estaban sometidas a las inspecciones de la administración pública. Los establecimientos quedan definidos por ley como:

- Casas de maternidad: Destinadas a mujeres embarazadas y sus hijos menores de seis años.
- Casas de socorro: Eran las antiguas Casas de Misericordia y por ley cada provincia debía de disponer de una casa de socorro que estaba destinada a acoger, junto con el resto de los pobres, a los huérfanos y niños desamparados mayores de seis años, ofreciéndoles una enseñanza primaria y una formación en algún oficio.
- Hospitales públicos: Todas las capitales de provincia debía de disponer de al menos uno y su función era atender de manera gratuita a los enfermos convaleciente y “locos”.

Todos estos establecimientos debían de ser organizados y gestionados por las Juntas Municipales de Beneficencia apoyados por los Ayuntamientos de cada ciudad. Sin

embargo como consecuencia de los continuos cambios de gobierno, que derogaban y reponían la ley constantemente, poco de lo que se pretendía se llevó a buen término.

En 1849 se promulgó una nueva ley, *La Ley General de Beneficencia, de 20 de junio de 1849* que actúa, según García (Ibíd.), conforme a la línea ya establecida aunque si bien critican el carácter centralizador de la ley de 1822 y dan un mayor peso a la iniciativa privada, siempre subvencionada por fondos propios y a cargo de instituciones autorizadas por el gobierno. El nuevo reglamento distingue entre establecimientos públicos y particulares, siendo los públicos:

- Generales: Son los destinados a satisfacer necesidades de carácter permanente o que reclamen una atención especial.
- Provinciales: A esta clase pertenecen los hospitales de enfermos, las casas de misericordia, las de maternidad y expósitos, las de huérfanos y desamparados.
- Municipales: Son los destinados a socorrer enfermedades accidentales, corresponden, por ello, las casas de refugio y de hospitalidad pasajera y la beneficencia domiciliaria.

En cuanto a las líneas generales de intervención con niños internados se sigue manteniendo las que hasta el momento se habían venido estableciendo: se buscaba, en último término, la adopción o prohijamiento de los niños desamparados siempre y cuando fuera beneficioso para el niño.

2.3 Evolución de la atención residencial de la infancia durante el siglo XX.

El acogimiento residencial es una medida que ha estado presente en la asistencia a los niños abandonados y desprotegidos durante siglos en España (con diversas denominaciones como casa e Expósitos, Misericordia, Casa Cuna, Hospicios, etc.).

El siglo XX trajo grandes modificaciones legislativas con respecto a la protección del menor. El 12 de agosto de 1904 fue aprobada la *Ley de protección a la infancia*, desarrollada, posteriormente, por el *Reglamento de 24 de enero de 1908*. Esta ley es considerada la auténtica precursora de la normativización del sistema de protección a la infancia en España. La citada Ley del 12 de agosto tenía por objeto brindar protección pública a los menores de diez años, protección que comprendía la salud física y moral del niño. Para ello, según Boccio (2015), se contemplaban un conjunto de entidades públicas que debían llevar a cabo la acción protectora a la infancia: un Consejo Superior de Protección a la Infancia, enmarcado en el Ministerio de Gobernación y presidido por el Ministro; las Juntas provinciales presididas por el gobernador de la provincia y las Juntas locales presididas por el alcalde.

En síntesis la *Ley de protección a la infancia de 12 de agosto de 1904* tubo, como principal novedad, el que no hacía referencia a los menores delincuentes, es a partir de este momento donde se advierte por primera vez la delimitación entre el abandono y desamparo de los menores y la delincuencia infantil.

Más tarde, la *Ley de 25 de noviembre de 1918 sobre organización y atribuciones de los Tribunales para niños*, instituyó, en España, los primeros Tribunales para menores. Se instituyó, por primera vez, una jurisdicción especial para los menores delincuentes. Los Tribunales para niños se instituyeron no sólo con una facultad sancionadora para menores delincuentes, sino que se les atribuyó también una función protectora de la infancia. Sin embargo, este marco jurídico derivó que durante gran parte del siglo XX los organismos con competencias en la protección de menores se superponían, siendo muy difícil establecer límites entre sus respectivas funciones.

Siendo las instituciones más destacadas, según Fernández Del Valle y Fuertes (2007), las siguientes:

- La Obra de Protección de Menores: Regida por el Consejo Superior de Protección de Menores (CSPM) y encuadrada en el Ministerio de Justicia. Contaba con cinco secciones, entre otras, contaba con los Tribunales Tutelares de Menores y con la Asistencia Social que realizaba sus funciones a través de las Juntas de Protección de Menores (de ámbito provincial o local), disponía de internados y podían ofrecer también las ayudas económicas que estimasen necesarias. El CSPM era un órgano estatal, autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios (se autofinanciaba a través del impuesto del 5% sobre espectáculos públicos).
- Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS): era un órgano de ámbito estatal que asistía a diversos colectivos: menores, ancianos, minusválidos, refugiados, etc. El INAS se encargaba de gestionar hogares infantiles, hogares escolares, guarderías, casas cuna y residencias de estudio, además de ofrecer ayudas económicas a la infancia. A diferencia de la Obra de Protección de Menores no tenía por qué haber una finalidad correctora o vigilante, sino que simplemente asistían a familias con carencias económicas o con dificultades para ofrecer una educación digna a sus hijos.
- Diputaciones provinciales: Tenían competencias en el mantenimiento de hogares infantiles para niños que carecían de un contexto familiar apropiado (por lo menos hasta el fin del periodo de escolarización obligatorio) así como en las casas de huérfanos que acogían a recién nacidos abandonados o a madres lactantes. Tenían la obligación de que en cada provincia hubiera, al menos, un hogar infantil y una casa de huérfanos y desamparados.

En todos los casos la respuesta más extendida era la institucionalización y, en algunos casos, cabía añadir algún tipo de ayuda económica a las familias.

A partir de los años setenta comienza a haber críticas a las grandes instituciones y se empieza a plantear un modelo de residencias basado en hogares de tipo familiar. Los niños no deben permanecer largos periodos en grandes instituciones donde no se les pueda ofrecer una atención individualizada, se pretende el establecer instituciones donde los niños tengan referentes educativos y una atención a sus necesidades. Se pasa

a un modelo de residencias en viviendas unifamiliares con pequeños grupos de niños o instituciones mayores divididas por unidades u hogares de tipo familiar.

Hasta bien entrada la década de los ochenta en España las instituciones, según Fernández Del Valle y Fuertes (2007), se caracterizaban por ser centros cerrados, autosuficientes (escuelas, hospitales, cines, etc.) basados en necesidades muy básicas, con un cuidado no profesional y con razones de ingreso muy variadas (desde casos de maltrato hasta carencias económicas familiares). Los niños podían permanecer toda su infancia en estas instituciones y la mayoría albergaban cientos de niños y niñas

Una vez puesta en marcha el Sistema Público de Servicios Sociales y con él las competencias de las Comunidades Autónomas, la situación cambió radicalmente. La *Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996* estableció medidas de acogimiento para los niños en riesgo o desamparo además de establecer medidas de intervención y apoyo familiar, así como el refuerzo de la adopción como medida de protección para que los niños pudieran de ese modo gozar de una nueva familia. En este nuevo escenario de protección a la infancia el acogimiento residencial es solamente una posibilidad más y pierde su carácter de respuesta única e institucionalizadora, el objetivo final no es que el niño se pase largos periodos en grandes instituciones cerradas.

En síntesis, a partir tanto de la *Ley de acogimiento y Adopción de 1987* completada y refutada por la *Ley Orgánica de 1996* no solo se busca que los niños permanezcan en residencias que se asemejen lo más posible al contexto familiar, sino que también se pretende que pasen el menor tiempo posible en estas instituciones. Se prioriza el que los niños crezcan en su entorno familiar y se pretende, por ello, ofrecer apoyos y ayudas a las familias para que los niños puedan volver cuanto antes a su familia. El acogimiento residencial pasa de ser una solución definitiva a ser una medida temporal.

Así a partir de los años noventa se plantea un nuevo modelo de intervención residencial basado en la especialización, es decir, que las distintas Comunidades Autónomas, ya no disponen de una red de residencias en las que permanezcan todo tipo de niños, con condiciones y situaciones diversas; se busca una red donde cada una de las residencias dé respuesta a niños con distintas necesidades.

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el proceso de búsqueda de información referida al tema del que se ocupa este trabajo de investigación hemos encontrado publicaciones sobre investigaciones y estudios sobre la dificultad de aprendizaje de niños que viven en acogimiento residencial, investigaciones sobre su situación particular y artículos en los que se esboza un camino a seguir, desde dónde se parte y hacia dónde se tiene que caminar en la escuela para poder dar respuesta a los niños en acogimiento residencial.

3.1 Estudios sobre la adaptación e integración social en distintos contextos del desarrollo

El trabajo de investigación llevado a cabo por Bravo y Fernández del Valle (2001) sobre la integración social de niños en acogimiento residencial indaga sobre dos condiciones básicas que deben de conseguir todas las residencias: ofrecer un contexto de convivencia donde se promueva el desarrollo integral del niño y por otro, facilitar su adaptación e integración social. Los datos recogidos en este estudio corresponden a 673 niños y adolescentes de entre 4 y 18 años acogidos en un total de 42 residencias y hogares de protección en diferentes Comunidades Autónomas. Los resultados fueron obtenidos mediante un proceso de observación durante un año y una posterior evaluación de los educadores de los objetivos enmarcados en distintas áreas:

- Contexto familiar: En este área tanto los objetivos referidos a la *cooperación mostrada por la familia* como los referidos al *trabajo educativo con la familia* presentaron medias muy bajas, lo que demuestra la escasa implicación de las familias mientras el niño permanece en la residencia y la escasez en el desarrollo de programas de intervención con el núcleo familiar, a pesar de lo cual, en esta área se observan medias elevadas en relación a la *vinculación con su familia* por parte del niño.
- Contexto residencial: Los resultados son bastante positivos en esta área tanto en la *autonomía en cuidados personales* como en la *integración social en la residencia*. Sin embargo las medias en la consecución de los objetivos es menor cuando se refiere a *las relaciones que el niño mantiene con la comunidad*

(participa en actividades de la comunidad, sale con grupos de amigos, le invitan a cumpleaños, le escriben o le llaman amigos, etc.).

- Contexto escolar: A pesar de los importantes retrasos educativos derivados de la situación previa al ingreso y el mantenimiento de bajos resultados académicos, los profesores observan un adecuado *comportamiento social, participación e interés* por parte de los niños y adolescentes que viven en residencias.
- Contexto laboral: En esta área los mayores problemas se encuentran referidos a la búsqueda activa de ofertas de empleo y a la manifestación de interés en aprender nuevas habilidades u oficios.

Una vez analizadas las condiciones Bravo y Fernández del Valle evaluaron las distintas variables que podían influir en la consecución de los objetivos:

- Sexo: En el contexto escolar las medias son significativamente más altas para las chicas, especialmente en lo referido al *interés por aprender*. En general en todas las dimensiones referidas al contexto residencial las chicas presentan medias más altas, siendo también significativo las medias referidas a las *relaciones sociales externas*, que son en todos los casos más elevadas en el caso de las chicas. En general, las chicas muestran mayor capacidad de relación.
- Edad: En el *contexto familiar* los más pequeños presentan menor vinculación familiar, quizás por la mayor prohibición de las visitas familiares debido a la mayor vulnerabilidad del niño. Los niños de entre 12 y 15 años son los que más vinculación manifiestan, decreciendo esta vinculación en los adolescentes de entre 15 a 18 años quizás por su estancia más prolongada en las residencias. Con respecto al *contexto escolar* las medias más altas en esta área corresponden a los más pequeños, y van aumentando progresivamente a medida que aumenta la edad. Finalmente las *relaciones externas sociales* son más frecuentes a medida que aumenta la edad, aunque en cualquier caso, los valores son muy bajos.
- Medida legal adoptada: Al ser la guarda una medida preventiva y consensuada con la familia y la tutela una medida tomada por la Entidad Pública para evitar la situación de desamparo en la que se encuentra el menor simplemente cabe destacar las diferencias en lo referido a la *cooperación familiar y trabajo con las familias*, donde son más altas las medias en el caso de la guarda.

- Años transcurridos desde el ingreso: En las áreas de *contexto familiar*, *contexto residencial* y *adaptación al contexto residencial* se ha demostrado una relación lineal positiva, a medida que la estancia en la residencia es más prolongada, las medias van incrementándose.
- Motivo de ingreso: Con respecto a esta variable se han encontrado interesantes pautas de relación. Cuando el motivo es el maltrato físico los vínculos familiares se ven deteriorados, sin embargo las medias referidas a las relaciones sociales externas con otros niños son más altas. Cuando el motivo es la negligencia (falta de cuidados) ningún área se ve especialmente deteriorada, siendo las medias bastante altas. Cuando el motivo es la existencia de modelos parentales inadecuados (alcoholismo, desestructuración en el hogar) las medias son parecidas a la general a excepción de las relaciones sociales fuera de la residencia donde las medias son más bajas. En el caso de imposible cumplimiento de los deberes, las medias en general se mantienen bastante altas. Finalmente si el motivo son los problemas de conducta del niño casi todas las áreas se mantienen bastante bajas a excepción de la vinculación familiar donde la media es superior al nivel intermedio.

Finalmente, los autores del estudio dan recomendaciones, que si bien, no son expresamente referidas al tema objeto de este trabajo de investigación, son interesantes recoger:

- La necesidad de poner en marcha programas de tratamiento familiar y hacer partícipes a la familia favoreciendo siempre su implicación.
- Favorecer la integración del niño en su entorno comunitario.
- Orientar el trabajo de la residencia, si bien el objetivo último es la reincorporación del menor con su familiar marcarse unas pautas y unos objetivos a seguir, y si el objetivo último es la incorporación del niño en una nueva familia trabajar el proceso de adaptación a este nuevo entorno.

Este trabajo de investigación es especialmente relevante por varios motivos: refleja el hecho de que los niños muestran medias muy elevadas, en general, en todo lo referido a los vínculos familiares, es decir, que a pesar de haber vivido situaciones de riesgo o vulnerabilidad social y de vivir separados de su contexto familiar, los niños siguen manifestando un fuerte apego por su entorno familiar. Por otro lado trata el tema de las

relaciones sociales que los niños mantienen fuera del contexto residencial donde los resultados son muy bajos y demuestra el hecho de que los niños no están integrados dentro del contexto comunitario, siendo escasos los niños que tienen amigos en el barrio, que son invitados a cumpleaños o que llevan amigos a la residencia. Aunque no es explícitamente el contexto escolar si se puede entender la escuela como parte del entorno comunitario, y desde la escuela en coordinación con las residencias se podría trabajar este ámbito. Con respecto al contexto escolar destacar que dentro de este trabajo de investigación se analiza los objetivos en relación al comportamiento y al interés por aprender, ya que los retrasos educativos y los bajos resultados académicos los da por hecho debido a las situaciones de vulnerabilidad social previas al ingreso en la residencia. Con respecto a la valoración de los objetivos con respecto al interés y buen comportamiento los resultados son positivos, si bien cabe destacar como las medias disminuyen conforme los niños avanzan en edad, siendo las más bajas las de los niños de entre 12 y 15 años, a partir de los 16 años la situación parece mejorar, los profesores perciben un mejor comportamiento y un mayor interés. Estos resultados de buen comportamiento e intereses no se mantienen en el caso de los niños que han ingresado en la residencia por motivo de su mal comportamiento.

En el año 2003 Bravo y Fernández del Valle dirigieron otro estudio sobre el apoyo social a los niños en acogimiento residencial, lo valoraron de especial interés por poder servir, este apoyo social, de amortiguador de los eventos estresantes a los cuales se ven sometidos estos niños. En este estudio se trabajó con dos muestras de adolescentes: de institutos y de residencias, de edades comprendidas entre los 12 y 18 y se analizan distintos aspectos:

- **Confianza:** Los niños acogidos en residencias de protección apenas comparten sus problemas con las personas que les rodean, por muy cercanas que sean. Ahora bien, los niños de las residencias confían más en los amigos del hogar de protección y en amigos adultos (monitores y profesionales de los servicio sociales, etc.) que en los procedentes del contexto escolar y las asociaciones. Muy importante es el papel del educador ya que es la figura a la que los adolescentes acuden con mayor frecuencia.

- Ayuda: Los resultados indican que las figuras adultas son las más valoradas como fuentes de ayuda, ya que son quienes disponen de más recursos para ofrecer una ayuda eficaz. Las madres biológicas, de la familia de origen, ocupan el papel principal para los jóvenes acogidos, sin embargo, percibe menos ayuda de ella y del resto de los miembros de la familia que los adolescentes de la muestra normativa. Nuevamente al evaluar la dimensión de confianza, un componente relacionado con el apoyo emocional, el educador tiene un papel destacado como figura en quienes los adolescentes encuentran un referente para compartir sus problemas.
- Afectividad: Los adolescentes acogidos en residencias definen a las madres como la figura de mayor vinculación afectiva, sin embargo, no es la única figura por la cual manifiestan sentimiento de pérdida, también lo hacen en relación a los hermanos, abuelos y otros amigos; de hecho, es en esta dimensión donde aparecen las primeras diferencias significativas a favor de la muestra de los adolescentes de las residencias, que manifiestan mayor vinculación hacia sus hermanos y el grupo de amigos, que los adolescentes de la muestra normativa.

El estudio concluye que debido a la falta de confianza de los adolescentes en los adultos del contexto escolar y la menor percepción de ayuda que perciben de la figura materna y del resto de los miembros de la familia los adolescentes acogidos en residencias de protección tienen una percepción de un menor apoyo social en comparación con la muestra normativa.

Aunque este trabajo de investigación se centra en adolescentes de entre 12 y 18 años, abarcando más franja de edad que los niños objeto de este trabajo de investigación, es de interés para esta tesis porque muestra cómo los niños que se encuentran en residencias de acogida tienen características especiales, más allá de haberse encontrado en una situación de vulnerabilidad social. Estos niños tienen como referente a los educadores, figura que solo se conoce y se entiende dentro de un contexto residencial. Entienden al educador como un referente, por encima de otras figuras escolares o de otras instituciones. Aún con todo esto, el trabajo de investigación, muestra como los niños acogidos perciben un menor apoyo social que el resto de niños que viven dentro de un contexto familiar “normalizado”.

Continuando con el apoyo social y la adaptación de los niños que viven en acogimiento cabe destacar el estudio llevado a cabo por Martín y Dávila (2008) donde analizan las redes de apoyo social y la adaptación de los menores en acogimiento residencial, las experiencias residenciales no a todos los niños les parece afectar por igual, dentro de este contexto, Martín y Dávila consideran especialmente relevante analizar las redes sociales de apoyo tanto de sus iguales como de los adultos, ya que son niños que vienen derivados de situaciones donde sus familiares más cercanos no les han podido ofrecer protección ni apoyo social.

Las puntuaciones medias del estudio inciden en que la inadaptación en niños en acogimiento residencial no era muy alta, sin embargo es especialmente interesante el estudio de las distintas variables. Dentro del apoyo social se analizaron variables como la figura de referencia, la confianza, la ayuda y el afecto. Los niños en acogimiento residencial valoraron como principal referente a los adultos del contexto residencial, en un segundo lugar aparecen los adultos del contexto familiar seguido del grupo de iguales dentro del contexto residencial y el grupo de iguales dentro del contexto familiar. El contexto menos referido es el de otros contextos, aunque seguido muy de cerca por el contexto escolar con una diferencia muy pequeña.

Con respecto a nivel de confianza quienes alcanzan mayor puntuación son los adultos del contexto residencial y los del contexto familiar, mientras que las puntuaciones más bajas las obtuvieron el grupo de iguales del contexto escolar y el contexto residencial. En relación a la ayuda vuelven a obtener las mayores puntuaciones los adultos del contexto residencial y familiar, obteniendo puntuaciones altas el grupo de iguales de ambos contextos. Las puntuaciones más bajas en ayuda aparecen en el contexto escolar, tanto para los adultos como para el grupo de iguales. Por último, con respecto al afecto es en el contexto familiar donde se alcanzan las puntuaciones más altas tanto para los adultos como para el grupo de iguales, siendo los adultos del contexto escolar los que adquieren la puntuación más baja.

Una vez analizadas las distintas dimensiones del apoyo social en el estudio se valora en qué medida los distintos contextos de apoyo social tienen relación con la inadaptación de los niños en el acogimiento.

Con referencia a las redes de apoyo familiar comprobaron que no guardaba ninguna relación con la inadaptación, a pesar de ser entendido por los niños como el mayor

proveedor de apoyo social. Se entiende que a pesar de ser el contexto más relevante para estos niños no es el contexto más adecuado para facilitar o mejorar su adaptación, fue precisamente las carencias en este contexto las que derivaron en un acogimiento residencial.

Otro dato destacable es que no se encontraron relaciones significativas entre el apoyo social del grupo de iguales con la adaptación de los menores en el acogimiento residencial. Aunque es un dato llamativo por la evidente relación entre la adaptación y la respuesta del grupo de iguales, se justifica por la problemática específica de los niños en acogimiento, niños a los cuales su entorno familiar les ha imposibilitado una protección y apoyo, es por ello que cobra especial relevancia el papel de los adultos en todos los ámbitos extra familiares.

También es reseñable el importante papel que juegan los adultos de los contextos ajenos a la familia en la adaptación de los menores. Así, el afecto recibido por parte de los profesores tiene una fuerte influencia sobre la adaptación escolar, el vínculo que se establece entre el profesor y el alumno puede ser determinante, hecho que contrasta con la poca puntuación que al respecto tienen los adultos (profesores), en el contexto escolar. Por otro lado la importancia del vínculo que se crea con los adultos del contexto residencial también tiene una influencia significativa en la adaptación escolar. En este sentido también se establece una relación entre el afecto recibido por los adultos de otros contextos y la adaptación personal, escolar y social.

Así, Martín y Dávila concluyen que el apoyo social que los menores puedan recibir de los adultos en los contextos extra familiares es un indicador básico de calidad en el acogimiento residencial. Este apoyo social se debería promover desde dos aspectos:

- La participación de los niños en actividades comunitarias.
- Potenciar el perfil de los trabajadores de los dos contextos de desarrollo extra familiar más relevantes en los niños en acogimiento, el contexto escolar y el contexto residencial.

En relación al perfil profesional de los educadores, si bien se ha avanzado notablemente, la capacidad para establecer vínculos afectivos, no es ni mucho menos, uno de los valores a tener en cuenta en el perfil profesional; caso similar el de los maestros, estando el vínculo afectivo a merced del carácter personal y el buen hacer de

los profesionales. Es por ello que se valoran necesario generar las condiciones adecuadas para que tanto los educadores como los profesores puedan asumir el rol de apoyo social. Plantean actuaciones tales como: disminución del ratio, ofertar la formación adecuada, dar el apoyo necesario y promover el reconocimiento social de su labor.

En el estudio se establece como “variable protectora” las relaciones que el menor establece tanto con los adultos como con su grupo de iguales en los distintos contextos en los que el menor desarrolla su vida. Evidenciando la importancia que los educadores y los maestros tienen en la vida de estos niños. Dentro de este trabajo de investigación el valor que más nos interesa es la relación existente entre la afectividad recibida por los adultos de los distintos contextos y la adaptación personal, escolar y social.

Si bien, el apoyo y la afectividad recibida por los adultos en el contexto escolar y en el contexto residencial es determinante a la hora de valorar la adaptación de estos niños, es muy significativa la valoración que estos niños hacen del contexto escolar. En todos los casos están en último o penúltimo lugar con valores muy cercanos al último. Los niños no consideran que los adultos del contexto escolar sean un referente, teniendo un nivel de confianza muy bajo en ellos y valorando que les proporcionan poca ayuda y afecto.

Es especialmente interesante la propuesta de que proporcionar afecto debería ser considerado un perfil profesional tanto de los educadores de las residencias como de los maestros. Se da algunas claves para poder ofrecer a los maestros en las escuelas la capacidad de ser referentes sociales para estos niños, como son la formación, la disminución de la ratio y el reconocimiento social. Este rol de referente social por parte de los maestros no puede quedar a merced del carácter personal de los maestros, se les debe de proporcionar los conocimientos y condiciones organizativas para que se impliquen en su nivel de responsabilidad con estos niños y para que desarrollen una buena labor profesional, incluida la capacidad para ser un referente social.

Otra investigación que resulta interesante en relación al análisis en la integración social de los menores en acogimiento residencial en el contexto escolar en el llevado a cabo por Martin et al. (2008). Trabajaron con una muestra de 50 aulas, desde el primer

ciclo de primaria hasta formación profesional, en la que estudiaron 60 menores que residían en residencias infantiles en Las Islas Canarias.

En el estudio se pone de manifiesto grandes problemas referidos a la adaptación y el rendimiento escolar niños en acogimiento residencial debido a:

- Las secuelas socioemocionales y cognitivas que deja en estos menores el maltrato previo al ingreso.
- Los cambios de colegio a los que se ven sometidos los menores que llegan a las residencias infantiles.
- Poca atención que se ha venido prestando a los objetivos escolares desde los programas en las residencias infantiles.

Los autores del estudio buscaban con este trabajo clarificar tres aspectos claves dentro de la integración en el ámbito escolar de niños en acogimiento residencial:

- Analizar qué caracteriza las relaciones que los niños en acogimiento residencial mantienen con sus compañeros de clase, tanto a la hora de elaborar tareas académicas como en las actividades de ocio.
- Diseñar un perfil comportamental de los niños en acogimiento residencial según los atributos percibidos por los compañeros de clase.
- Comprobar en qué medida la valoración de la adaptación escolar que los profesores tienen de los niños en acogimiento residencial coincide con la valoración que hacen sus compañeros de clase.

En función de los objetivos marcados y la realización del estudio llegaron a una serie de conclusiones interesantes:

- La relación de los niños en acogimiento residencial con sus compañeros de clase en el contexto escolar se ve modulada por el ámbito donde se desarrolle. Así, a la hora de desarrollar tareas académicas son significativamente menos elegidos y más rechazados que los demás compañeros. En cambio no se observaron diferencias significativas cuando se analizan los rechazos y elecciones recibidas en el ámbito de las tareas de ocio.
- Los niños en acogimiento residencial son descritos por sus compañeros de clase con atributos negativos: el tener malas relaciones con el profesorado; ser

agresivos; querer llamar la atención; no destacar por la capacidad de resolver conflictos ni por la madurez, son atributos conductuales que designan a niños en acogimiento residencial y que interfieren en el desarrollo de las actividades académicas y, por tanto, generadoras de inadaptación escolar.

- Con respecto a la valoración del profesorado coincide con la que hacen los compañeros cuando lo que valoran es lo que sucede en la clase. Así, el profesorado valora peor el comportamiento social y el interés por aprender de aquellos niños en acogimiento residencial, alejándose del perfil del alumno ideal.

Este estudio muestra como los niños en acogimiento residencial son apreciados en el contexto escolar. Si bien en el ámbito de ocio no hay una discriminación negativa, en las aulas sí. Los niños en acogimiento residencial no son valorados dentro del contexto clase ni por parte de los maestros ni por su grupo de iguales. Dentro del contexto escolar hay dos ámbitos claramente diferenciados, el contexto académico dentro del aula y el ocio, si bien los niños en acogimiento residencial son bien aceptados y valorados dentro de las actividades de ocio su estigmatización negativa dentro del aula y lo puramente académico influirá en la integración escolar del niño y en sus resultados académicos.

Siguiendo con las investigaciones sobre el tema de la adaptación escolar de niños en acogimiento residencial Moreno, García- Baamonde y Blázquez (2010) realizaron un estudio sobre el desarrollo lingüístico y la adaptación escolar de estos niños. La investigación se llevó a cabo en centros de acogida de menores de Badajoz. Analizaron el dominio lingüístico y el grado de inadaptación escolar de un total de 74 niños en acogimiento residencial en cuatro de los centros públicos de la provincia.

Buscaban con esta investigación dos objetivos:

- Analizar las posibles dificultades en la adquisición del lenguaje en sus diferentes componentes en niños en acogimiento residencial.
- Aportar un mayor conocimiento en lo relativo a la relación entre la adaptación escolar y la comunicativa de los niños.

En el estudio queda reflejado como la adquisición del lenguaje va ligado a las relaciones socio-afectivas y que tienen lugar como consecuencia de la interacción de los

niños con los adultos en los distintos contextos. En el caso de niños que se han visto separados de su entorno familiar, como consecuencia de situaciones de rechazo o abandono esta influencia es perjudicial. Las situaciones de desamparo que han vivido hacen que el contexto familiar no sea el más idóneo para una adecuada adquisición del lenguaje.

En la investigación se analizaron cuatro componentes básicos del lenguaje y su posible influencia sobre la inadaptación escolar de estos niños:

- Morfología: Parte del lenguaje que se ocupa de la estructura de las palabras.
- Semántica: Estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones.
- Sintaxis: Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos
- Pragmática: Estudio del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación.

Los resultados de la investigación indican que las dificultades lingüísticas en niños en acogimiento residencial pueden ser muy diversas, evidenciando que un elevado número de niños en acogimiento residencial presentaba un nivel de desarrollo lingüístico muy por debajo de la edad cronológica. Destacando las dificultades para el uso del lenguaje como medio para dirigir la acción (función auto reguladora) y el uso restringido del mismo (dificultades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas) y evidenciaron que los niños en acogimiento residencial manifestaban dificultades para ponerse en el lugar del interlocutor, especialmente en el caso de los adultos, también mostraban dificultades para reclamar la atención de manera adecuada, así como en la formulación adecuada de una demanda específica o de una sugerencia.

En cuanto a la inadaptación escolar concluyeron que los niños en acogimiento residencial mostraban, en general, desagrado por el estudio, bajo interés y falta de motivación y laboriosidad. La inadaptación escolar se manifestaba con una baja aplicación y motivación en el aprendizaje, e insatisfacción general con la situación escolar. Aunque cabe destacar que en el estudio los niños en acogimiento residencial no mostraron conductas disruptivas dentro del aula.

Este estudio focaliza su investigación en que debido a las situaciones de desamparo social que los niños han vivido antes de entrar en las residencias infantiles tienen unas carencias emocionales y afectivas que afectan a los niveles más básicos de desarrollo evolutivo como es, entre otras, la adquisición del lenguaje. El estudio demuestra como existe un retraso en la adquisición del lenguaje en niños en acogimiento residencial y como hay una inadaptación a nivel escolar.

El estudio llevado a cabo deja la puerta abierta a un análisis más en profundidad de la influencia de las variables: duración de la situación de acogimiento residencial, existencia de acogimientos residenciales anteriores y motivo de ingreso en la residencia, en el proceso de adquisición del lenguaje y en el nivel de adaptación en el contexto escolar.

Otro estudio a destacar es el llevado a cabo por Martin, Muñoz y Pérez (2011) que analizaron las relaciones de amistad en la escuela de niños en acogimiento residencial. Llevaron a cabo un estudio donde analizaron 50 aulas en las que estudiaban un total de 903 alumnos, 60 de los cuales se encontraban en acogimiento residencial en la ciudad de Tenerife.

Los autores del estudio consideran el acogimiento residencial como el único recurso de protección a la infancia donde los niños han sido separados de su familia biológica y no disponen de un contexto familiar en donde crecer. En la actualidad las residencias infantiles asumen un principio de normalización de la vida del niño donde los espacios comunitarios adquieren especial relevancia, más si cabe en el caso de la escuela que se convierte en uno de los agentes más determinantes en el principio normalizador en el desarrollo del niño en acogimiento residencial. Mientras que consideran la escuela principal agente socializador, más si cabe en el caso de niños en acogimiento residencial, debe de dar respuesta a un gran número de necesidades:

- Una buena adaptación y un buen rendimiento académico permite mejorar la cualificación, lo que facilita una mejor inversión en el mercado laboral y una mejor integración social que impida perpetuar la situación de exclusión social.

- La escuela al ser un contexto normalizado de desarrollo formal y normativo ofrece la oportunidad de aprender a convivir tanto con adultos como con el grupo de iguales respetando las normas.
- Facilita la posibilidad de establecer vínculos prosociales con adultos proveedores de apoyo, factor clave en niños en situación de desamparo social.

En el trabajo que llevaron a cabo consideraron relevante el estudiar las relaciones de amistad que se establecían en la escuela entre el grupo de iguales por dos motivos clave. En primer lugar las relaciones entre iguales son especialmente importantes en aquellos casos en los que las familias no cubren las necesidades más básicas de los niños, y en segundo lugar porque no solo es importante la cantidad de amistades, sino también la calidad de las mismas. Establecer relaciones prosociales con iguales se convierte en un factor protector. Desde esta perspectiva estudiaron las amistades que los niños de acogida establecían desde dos variables distintas, en un primer lugar pretendían conocer la extensión de la red de amistades de los niños en acogimiento residencial (cuantitativa) y en un segundo lugar pretendían analizar la calidad de la red (cualitativo).

Una vez llevado a cabo el estudio llegaron a una serie de conclusiones:

- Un porcentaje elevado de niños en acogimiento residencial parece tener grandes dificultades para establecer relaciones de amistad cuando el contexto es el ámbito de las tareas académicas. Casi la mitad de la muestra no establecía ninguna relación con los compañeros para realizar tareas académicas.
- Estas dificultades parecen no existir cuando el contexto se refiere al ámbito del ocio. Localizándose los problemas con los iguales en los contextos formales, dentro de las aulas.
- Las relaciones de amistad que establecen los niños en acogimiento no vienen establecidas por el estatus socio métrico.
- Los compañeros de clase los definen de manera similar a como definen al resto de los compañeros.

La principal conclusión que extraen es que los problemas de relación con los iguales son de tipo cuantitativo, pero no cualitativo, y se focalizan en la relación de tareas académicas. Esto conlleva una percepción de “niño conflictivo” por parte del profesorado

que puede dificultar el establecimiento de relaciones prosociales con iguales dentro del aula, aunque no necesariamente en otros contextos donde tributos mal valorados en el aula no son tan importantes.

Según Martin et al (Ibíd.) el identificar aquellos casos de niños en acogimiento residencial que tienen problemas debe ser el primer paso para poder llevar a cabo intervenciones con el fin de mejorar la integración social en la escuela de estos niños, ello parte de una buena coordinación entre el sistema de protección a la infancia y el sistema educativo.

Conclusiones que complementan las que estos autores obtuvieron en el trabajo de investigación del 2008, confirmándose, en parte, las conclusiones a las que se llegó en el estudio anterior. Queda confirmado la mala integración de los niños en acogimiento residencial dentro del contexto aula. Sin embargo con respecto a la percepción que de los niños en acogimiento residencial tienen el resto de los compañeros de clase se establecen contradicciones entre los dos estudios. En 2008 concluyen que los compañeros de clase percibían con atributos negativos a los niños en acogimiento residencial, supuesto que no confirman estos autores en 2011 donde los niños en acogimiento residencial eran percibidos con atributos similares con los que se referían al resto de la clase. Sin embargo, cabe destacar la importancia de las conclusiones confirmadas en los dos estudios. El hecho de que los niños no estén integrados en el contexto del aula anula gran parte de las respuestas que desde la escuela se deben de dar a los niños en acogimiento residencial. Si no hay una buena integración en el aula se dará con mayor dificultad un buen rendimiento académico y el aprendizaje en la convivencia con el grupo de iguales y con los profesores quedará mermado y supeditado al contexto del ocio, por lo que la creación de vínculos prosociales se dará con mayor dificultad.

Un estudio más reciente referido a la inadaptación auto percibida de los menores en acogimiento residencial es el llevado a cabo también por Martin, García y Siverio (2012), que tiene como objetivo:

- Comprobar el nivel de concordancia entre la evaluación auto percibida que los niños hacen de su nivel de adaptación en relación a la valoración que hacen los educadores.
- Comparar las puntuaciones en inadaptación de los niños en acogimiento residencial en comparación con las de la muestra normativa.
- Valorar si en el nivel de inadaptación de estos niños influye alguna variable.

El estudio se llevó a cabo con 93 niños que vivían en hogares de protección en la isla de Tenerife y la muestra normativa estaba compuesta por 364 niños que estudiaban en varios centros públicos de diversas zonas de nivel sociocultural medio-bajo también en la isla de Tenerife. Los resultados revelaron que:

- No había ninguna relación significativa entre la inadaptación auto percibida y la valoración de los profesionales tanto educadores como maestros. Estos resultados se pudieron explicar según Martin et al por el hecho de que no es habitual que las valoraciones que hacen los niños de su nivel de adaptación coincida con las valoraciones que al respecto hacen los profesionales.
- Los niños que vivían en acogimiento residencial obtuvieron mayores niveles de inadaptación personal, inadaptación escolar e inadaptación social que los de la muestra normativa, aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. Solo en el caso de la inadaptación personal para el rango de edad de 12-15 años, donde los niños que vivían en acogimiento residencial obtuvieron puntuaciones significativamente mayores que los de la muestra normativa. Según Martin et al estos resultados se justifican debido a la problemática que la etapa de la adolescencia tiene en sí y cabe suponer que se viva como más problemática la experiencia de vivir en acogimiento residencial.
- Con respecto al análisis de las posibles variables que influían en la inadaptación de los niños, no se encontraron diferencias en función del tipo de medida administrativa (guarda o tutela), tampoco encontraron relación entre la inadaptación y el tiempo de estancia en la residencia; tan solo se encontró una relación entre la inadaptación y el motivo de ingreso en la residencia. Los niños que entraron en acogimiento residencial por el inadecuado cumplimiento de las funciones parentales de los progenitores mostraron un mayor nivel de

inadaptación (sobre todo en inadaptación social), que los que ingresaron por el imposible cumplimiento de dichas funciones.

Aunque el nivel de inadaptación que mostraron los niños en acogimiento residencial no era estadísticamente significativo si era mayor que el de la muestra normal. En el caso de los niños de entre 12 y 15 años llega a ser estadísticamente significativo. Este es el perfil que más nos interesa porque si bien son niños de edades superiores al rango de edad de este trabajo de investigación nos demuestra que si en edades tempranas no se ha tenido encuenta las variables para una buena adaptación residencial y escolar a medida que el niño crece asimila con mayor dificultad el acogimiento residencial y los niveles de inadaptación aumentan.

Otro estudio llevado a cabo por Muela, Balluerka y Torres (2013) donde participaron 318 niños del País Vasco de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años. De los cuales 69 jóvenes eran víctimas de maltrato infantil y se encontraban en la actualidad en acogimiento residencial, 75 se encontraban en situación de riesgo de desamparo y vivían con sus familias y 174 niños que viviendo con sus familias no presentaban ninguna situación de riesgo social.

En esta investigación los autores se plantearon dos objetivos: examinar las habilidades adaptativas, el ajuste social y el escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil, que fueron separados de su familia y que actualmente se encuentran en acogimiento residencial, a través de:

- Las habilidades adaptativas, pretendiendo examinar sus habilidades sociales para interactuar con sus iguales y con los adultos en el hogar, en la escuela y en la comunidad, así como sus competencias asociadas al logro de metas académicas, sociales o comunitarias.
- El ajuste personal, explorando el nivel de éxito y el grado de satisfacción que tienen los adolescentes acogidos en su relación con los demás, la percepción sobre su importancia en la familia, sobre la relación con sus padres y sobre la confianza e interés por parte de los padres. Pretendiendo analizar también la confianza en la propia capacidad para resolver problemas, la seguridad para

tomar decisiones y la satisfacción del adolescente consigo mismo, tanto respecto a sus características físicas como a otras más generales.

- El ajuste escolar, pretendiendo conocer la adaptación general del joven al colegio, conociendo el rendimiento académico, la capacidad para el aprendizaje y la actitud hacia el colegio y los profesores.

Un segundo objetivo era establecer comparaciones entre los jóvenes bajo algún tipo de medida de protección a la infancia. Por ello se llevaron a cabo comparativas entre distintos grupos de niños:

- Jóvenes que habiendo sido maltratados se encontraban en situación de acogimiento residencial.
- Jóvenes que habiendo sido maltratados, al considerarse casos leves, permanecen en el contexto familiar bajo un proceso de intervención social.
- Niños que no han sido objeto de maltrato y viven en su entorno familiar.

Muela et al (Ibíd.) una vez llevado a cabo el trabajo de campo llegaron a una serie de conclusiones. Con respecto al primer objetivo concluyeron que:

- Con respecto a las habilidades adaptativas los jóvenes en situación de acogimiento residencial muestran dificultades de adaptación social y escolar y muestran menores estrategias de afrontamiento, disponen de un menor apoyo social y familiar y presentan dificultades académicas (dificultades de motivación, atención, aprendizaje y cognición). También se observaron menores habilidades prosociales. Con respecto a las habilidades adaptativas, tanto los educadores de referencia del centro residencial como los profesores, consideraron que estos jóvenes mostraban menos habilidades sociales y menor liderazgo para interactuar satisfactoriamente con los iguales y los adultos en los ámbitos del hogar, de la escuela y de la comunidad.
- Sobre el ajuste personal encontraron que estos jóvenes se percibían a sí mismos con un peor ajuste personal caracterizado por un déficit en las estrategias de afrontamiento y de apoyo familiar y social. El joven acogido percibe que tiene menos éxito y muestra un menor grado de satisfacción en las relaciones con los demás, entre las que se encuentran las relaciones con su familia biológica.

Presenta también una menor confianza en sí mismo para resolver problemas y menos seguridad para tomar decisiones así como una menor autoestima.

- En lo referente al ajuste escolar los profesores consideran que estos jóvenes presentan mayores problemas de atención y de aprendizaje. Sin embargo en lo referente al concepto que los jóvenes tienen de su propia adaptación, no encontraron grandes diferencias entre colectivos de jóvenes en acogimiento residencial y jóvenes sin problemas de riesgo social y que vivían en un contexto familiar. Los jóvenes en acogimiento residencial no mostraban sentimientos de hostilidad hacia el colegio ni mostraban antipatía a los profesores. Si observaron al respecto que los jóvenes en acogimiento residencial tenían una mayor tendencia a asumir riesgos, lo que podía estar relacionado con problemas de conducta en el colegio.

Los investigadores llegaron a una conclusión sorprendente: una vez obtenidos los resultados analizaron las diferencias existentes entre el grupo de jóvenes que habiendo sufrido maltrato infantil y se encontraban en acogimiento residencial y el grupo que aun habiendo sufrido maltrato infantil, al considerarse leve, permanecían en el contexto familiar en un proceso de intervención social. Los resultados obtenidos mostraban que no había diferencias entre los dos grupos en habilidades adaptativas, ajuste personal y escolar. Estos resultados podían ser como consecuencia de una insuficiente atención por parte de las entidades a menores que habiendo sufrido un maltrato leve permanecen en su entorno familiar y cuya problemática se puede cronificar, o bien porque la medida de separación y acogimiento residencial que se lleva a cabo con menores maltratados no es suficiente para paliar las consecuencias negativas derivadas de la separación del niño de su entorno familiar y de las del maltrato sufrido.

Los autores reclaman una mayor sensibilización, valorando que los niños y jóvenes en acogimiento residencial son un grupo de población más sensible a sufrir desajustes escolares y sociales, lo que debe conllevar un sobreesfuerzo al respecto por parte de los sistemas de protección a la infancia, el sistema escolar, y las propias residencias en sus programas individualizados, garantizando la adecuada integración del niños en acogimiento el contexto escolar y social y proponen que las políticas sociales deberían de poner a disposición de estos niños y jóvenes recursos suficientes para prevenir el fracaso escolar y garantizar una buena educación, así como recursos de carácter psicosocial para que una vez finalizada su estancia en la residencia, hayan podido

desarrollar estrategias sociales y personales que les permitan adaptarse con éxito a la sociedad.

Este trabajo viene a confirmar la inadaptación que los niños y jóvenes tienen en el contexto escolar, así valorado también por los maestros y los educadores de referencia en los pisos de acogida. Sin embargo, en lo referente al concepto que los jóvenes tienen de su propia adaptación, no encontraron diferencias entre colectivos de jóvenes en acogimiento residencial y jóvenes sin problemas de riesgo social que vivían en un contexto familiar. En este punto difiere de lo expuesto por Moreno et al (2010) en lo referente a la percepción que los niños tienen con respecto a los adultos del contexto escolar y del propio colegio en sí, en el 2010 Moreno et al concluyeron que los niños en acogimiento residencial mostraban, en general, desagrado por el estudio, bajo interés y falta de motivación, e insatisfacción general con lo que al colegio corresponde mientras que los autores de este trabajo concluyeron que los jóvenes en acogimiento residencial no mostraban ni sentimientos de hostilidad hacia el colegio ni antipatía hacia los profesores. Aún con estas contradicciones y valorando la necesidad de un análisis más en profundidad al respecto, en lo que están de acuerdo los dos estudios es en la inadaptación escolar de los niños residentes en pisos de acogida y en la necesidad de llevar a cabo medidas para paliar esta situación.

3.2 Estudios sobre las incidencias en la medida de tutela en el rendimiento escolar de los niños en acogimiento residencial

Al analizar las relaciones de las distintas variables y contextos que influyen en el rendimiento académico de los niños en acogimiento residencial, Cortes, Muñoz y Sánchez (2009) llevaron a cabo un estudio en una residencia de acogida en Andalucía donde los seis niños residentes y los propios educadores valoraban las variables que podían intervenir y como influían, a su criterio, en el rendimiento escolar, de esta manera concluyeron que:

- Los compañeros de la residencia de acogida: la relación entre iguales, se puede considerar obstaculizadora en el ámbito del aprendizaje ya que imitan los modelos de fracaso escolar; sin embargo, les ayuda a conocer realidades parecidas a las suyas lo que les ayuda a no sentirse solos.

- Familia: Todas aquellas relaciones que tengan con la familia que tengan un carácter educador o supervisado son facilitadoras del rendimiento escolar, en general el contacto con la familia hace que su motivación y su situación emocional en general sea más positiva ante cualquier situación que se le plantee.
- Profesor: Los menores se consideran etiquetados, lo que repercute negativamente en su motivación y en su actitud.
- Compañeros de clase: Suelen establecer relaciones cordiales basadas en intereses comunes, se consideran apoyados por sus compañeros de clase lo que influye positivamente sobre el rendimiento escolar.
- Equipo educativo (educadores): Aunque hay muchas variables que escapan al control de los educadores, estos velan siempre por el interés del niño, lo que les coloca como referentes en cualquier situación, destacando, por encima de las demás, la figura del educador de referencia.
- Materiales: Si bien los educadores valoran que la disponibilidad de materiales podría ser mayor, los niños consideran que cuentan con una amplia gama de materiales y recursos por lo que se considera un recurso facilitador del rendimiento escolar.
- Medidas educativas: Los educadores, a este respecto, valoran que lo que la administración decide no siempre es lo mejor para el niño, ya que no ejerce un seguimiento directo sobre cada caso, y en ocasiones, no le da importancia a la opinión del educador.
- Medidas de tutela y legislación: Este hecho es difícilmente analizable, ya que los menores sienten rechazo por el trauma que en ellos provoca el traslado del menor al centro aunque este sea en mayor beneficio del niño.
- Equipo técnico: Este es un trabajo interrelacionado, pero que por problemas de coordinación mantienen un contacto mínimo con los menores, por lo que entendemos que la influencia sobre el rendimiento académico será mínima.
- Familia- Equipo educativo: Esta relación se considera positiva para la residencia, aunque al no estar regulada legalmente, puede provocar situaciones que no resultan positivas para la marcha del menor o la residencia, con respecto a la influencia en el rendimiento escolar no se hacen alusiones.

- Familia-Equipo técnico: Es una relación estructurada y pautada donde la familia debe de cumplir con lo estipulado legalmente, tampoco se hacen alusiones a la influencia en el rendimiento académico.
- Equipo educativo-profesores: Se considera una relación de colaboración enfocada al desarrollo integral del niño, por lo que se entiende facilitadora del rendimiento escolar de los niños.

Una vez analizadas las distintas variables y contextos que pueden influir sobre el rendimiento académico Cortes et al (Ibíd.) proponen una serie de medidas que pueden mejorar el rendimiento académico:

- Protocolo de adquisición de material semestralmente en función de las necesidades detectadas.
- Establecer un marco normativo que defina las relaciones entre familia-educadores y familia-menores a través de distintas sesiones estructuradas con un proceso de intervención y evaluación continua.
- Desarrollar un plan de acción estructurado entre el profesor y el educador tutor.
- Elaborar un plan de acción tutorial donde se trabaje, entre otros aspectos a través de dinámicas de grupo, las sanas relaciones entre los menores tutelados.
- Diálogos entre el educador y el niño para que se haga consciente de la realidad en la que vive.
- Invertir económicamente en una plantilla de profesionales en la administración que den respuestas a las incertidumbres de la familia derivadas de la retirada de la guarda o tutela del niño.

Este estudio muestra algunas incongruencias con estudios anteriores, como es, el caso de la acción positiva del grupo de iguales dentro del colegio, ya que en estudios como el de Martin et al (2008) determinaron que, si bien, en contextos lúdicos los niños en acogimiento residencial eran aceptados sin dificultad, dentro del aula eran significativamente menos seleccionados para desarrollar tareas escolares, mientras que, los investigadores de este estudio concluyeron que los niños en acogimiento se sienten apoyados por sus compañeros de clase lo que mejora su rendimiento académico. Además se analiza la percepción de los niños de una residencia de acogida y sus educadores, con las limitaciones que eso supone, pero, no por ello deja de ser interesante analizar la opinión tanto de los niños como de los educadores, siendo

especialmente interesantes las propuestas de intervención que ofrecen para mejorar el rendimiento académico de estos niños.

Los educadores dan muestra de la poca coordinación a la hora de tomar medidas educativas con los niños de la residencia, manifestando que no siempre está de acuerdo y que en ocasiones no cuentan con su opinión, por otro lado, también es muy interesante como los niños de la residencia se consideran etiquetados por sus profesores, lo que conlleva una desmotivación por sus estudios.

Investigación relevante para valorar la respuesta educativa que desde la escuela se da a niños en acogimiento residencial es la llevada a cabo por Boada y Casas (2010) en Cataluña, en la que se hace una comparativa entre el porcentaje de menores de la población general que obtienen el graduado escolar u otros títulos académicos y el mismo porcentaje en menores en acogida. Los datos que refleja este estudio son significativos:

Tabla nº: 1 Estimación de menores graduados entre la población general y la población tutelada, en Cataluña

GRADUADOS EN:	POBLACIÓN GENERAL	POBLACIÓN TUTELADA EN ATENCIÓN RESIDENCIAL (15 18 AÑOS)
ESO	73,6%	36,7%
CFGM/CFMS	25%	5%
Bachillerato	37%	
Llegan a la universidad	28,4%	S/D

Fuente: Boada y Casas (2010)

A la luz de los datos se puede concluir que la población tutelada se presenta como uno de los grupos más expuestos al abandono escolar prematuro. En comparación con la población general, los resultados expuestos nos indican que los menores tutelados presentan más problemas de rendimiento académico y de conducta, abandonan la escuela prematuramente y obtienen menos graduados de la ESO, todo ello a la vez que

deben emanciparse antes. Sin embargo la falta de recogida sistemática de datos estadísticos no permite conocer con precisión la magnitud e implicaciones del problema.

El estudio concluye denunciando la necesidad de programas y estudios que apunten a la mejora en todos los aspectos – rendimiento, motivación, relaciones interpersonales, adaptación, etc. Incluso hacen mención a la percepción a adoptar por la escuela al respecto de estas necesidades. Valoran la resiliencia como una percepción a adoptar con el objetivo de contribuir a superar las desigualdades y compensar los riesgos de exclusión social.

En síntesis, cabe concluir que con respecto a la educación de niños que viven en pisos de acogida falta todavía mucho por hacer. Los estudios revelan las dificultades de aprendizaje y el menor apoyo con el que cuentan estos menores y que hace que tengan un prematuro abandono escolar, por encima de la media. También destacar al respecto la inexistencia de estadísticas oficiales al respecto de algunos datos y niveles académicos que han alcanzado niños que han pasado por instituciones de acogimiento residencial, lo que dificulta en gran medida el análisis y estudio al respecto.

3.3 Estudios e investigaciones a nivel europeo sobre la protección de jóvenes en exclusión social

A nivel de la Unión Europea, en la última década, se han llevado a cabo algunas iniciativas y actuaciones para prevenir los efectos de la exclusión social en el ámbito educativo. Según Casas y Montserrat (2009) estas son las principales iniciativas al respecto:

- Proceso de Bolonia: Aprobado en 1999 con el objetivo de ampliar y extender el acceso a la educación superior.
- Los objetivos de mejorar la situación de los jóvenes más vulnerables, incrementando la protección social y la inclusión, mediante la adopción de iniciativas para prevenir el fracaso escolar (Council of the EU, 2006)
- El “Pacto Europeo por la Juventud” de 2005, que reconoce la importancia para el éxito económico europeo de la integración de los jóvenes en la sociedad y en la vida laboral.

- La llamada “Estrategia de Lisboa” en educación y formación, en la que uno de los objetivos es el reducir el abandono escolar prematuro.

Estas estrategias a nivel europeo están dirigidas al ámbito de la exclusión social y a la posibilidad de ofrecer oportunidades escolares disminuyendo el nivel de abandono escolar, pero dentro de estas medidas no hay una visualización clara y precisa a los niños en acogimiento.

Al respecto de la visualización a nivel europeo de los niños en acogimiento y de los itinerarios educativos que han llevado jóvenes ex tutelados cabe destacar el trabajo llevado a cabo por Montserrat et al (2011), que analizaron la situación de jóvenes que habían vivido parte de su infancia en sistemas de protección a la infancia en cinco países de la Unión Europea: Dinamarca, Hungría, España, Suecia y Reino Unido. Por un lado, analizaron los datos existentes al respecto de los distintos itinerarios educativos y, por otro, analizaron la opinión que distintos expertos tenían sobre la situación del sistema de protección a la infancia en sus países.

En todos los países objeto de estudio según los investigadores, a pesar de los escasos datos estadísticos, los jóvenes ex tutelados representan uno de los grupos sociales con más riesgo de exclusión social y precariedad económica.

Los países analizados tienen, en todos los casos, sistemas estadísticos propios para calcular tanto el número de niños y jóvenes que están en programas educativos, como aquellos de ellos que están en el sistema de protección a la infancia; sin embargo, y a excepción de Reino Unido, los datos sobre los itinerarios educativos de los jóvenes que han pasado por el sistema educativo son muy escasos.

Hungría

En Hungría, a diferencia del resto de los países, la escolaridad es obligatoria hasta los 18 años. Este país retiene un número más elevado de jóvenes de entre 15 y 19 años ex tutelados que la media europea, esto es debido a que los servicios de ayuda a los jóvenes ex tutelados forman parte de los servicios de protección a la infancia. Para poder permanecer en este sistema de protección es necesario que continúen con sus estudios, de ahí que un número elevado de jóvenes se decanten por esta opción aunque no estén motivados en sacar adelante sus estudios.

Los organismos de protección a la infancia no tienen la obligación de recoger las trayectorias educativas de estos niños y jóvenes, aunque sí conservan de manera sistemática los expedientes académicos: un 75% de los jóvenes ex tutelados participan en alguna forma de formación y el 6% acceden a la educación superior.

Al respecto de la opinión de los expertos estos identificaron dos obstáculos principales por lo que los jóvenes ex tutelados no continúan en el sistema educativo: La presencia de múltiples dificultades psicosociales en las vidas de los adolescentes y la valoración de un trabajo remunerado por encima del estudio.

Por otro lado, consideraron que había una serie de factores facilitadores: La Calidad del apoyo emocional prestado durante el periodo escolar y durante el acogimiento y el apoyo económico para permitir a los ex tutelados acceso a la universidad.

Dinamarca

En Dinamarca los sistemas de apoyo educativos forman parte de los servicios sociales generales para toda la población, es por ello que son muy escasos el número de jóvenes ex tutelados que los demandan, solo un 14% de los jóvenes ex tutelados recibieron un apoyo específico.

Con respecto a la consulta de los expertos al respecto de niños y jóvenes en acogida, revelaron que, en caso de existir, el número de jóvenes que habían llegado a la universidad era muy escaso. Consideraron que algunos obstáculos para que los jóvenes ex tutelados continuaran sus estudios eran: La ausencia de estudios superiores de sus familias de origen, el lugar poco importante que ocupaba la educación formal en los procesos de acogimiento y las divisiones existentes entre los departamentos de educación y bienestar.

Propusieron una serie de medidas para mejorar el sistema de protección a la infancia: Contacto continuo con los jóvenes, potenciar una mayor predisposición de las escuelas a entender la situación de los niños en acogimiento y desarrollar recursos de ayuda óptimos desde el propio marco escolar.

Suecia

En Suecia, al igual que en Dinamarca, los servicios de apoyo educativo forman parte de los servicios sociales generales para toda la población. Según un estudio llevado a

cabo por Johansson y Hill (2010) –en Montserrat et al 2001- el 14% de la población tutelada comparado con el 3% de la población general presentan abandono escolar, analizándolo más en profundidad concluyeron que:

- Las notas son claramente más bajas en el conjunto de la población tutelada.
- La población tutelada es orientada, en general, a programas de formación ocupacional
- 1 de cada 5 jóvenes tutelados empieza la secundaria postobligatoria con apoyo especial
- El 60% de los jóvenes tutelados (18% de la población general) no acaban los tres años de educación postobligatoria
- Las calificaciones de aquellos que llegan a la educación postobligatoria es más baja entre los ex tutelados.
- Solo el 13% (41% de la población general) llega a la educación superior.

Sin duda, estos datos reflejan como la población tutelada en Suecia alcanza unos logros a nivel académicos y educativos muy por debajo de la población general. Los expertos consultados justificaron los resultados aludiendo al fracaso de las escuelas para apoyar a los niños con necesidades especiales y problemas sociales, valorando como fundamental la intervención temprana en las escuelas y la colaboración entre la escuela y los servicios sociales.

España

En España las distintas Comunidades Autónomas las que se encargan de designar el órgano administrativo responsable de la protección a la infancia en su territorio, teniendo en cuenta la diversidad de actuaciones y la necesidad de delimitar un territorio, Montserrat et al llevaron a cabo el estudio en el territorio de Cataluña.

Tras un análisis en profundidad concluyeron que:

- Solo un 31,4% de la población tutelada nacida en 1994, de la que se disponen datos, estaba en el curso que le correspondía por edad; frente al 69,4% de la población general.
- De los jóvenes tutelados que estaban cursando 4º ESO solo el 59,6% obtuvo el graduado escolar, frente al 81,9% de la población general.

- De los niños tutelados, excluyendo los que se encontraban en un centro residencial para discapacitados, terapéuticos o de educación intensiva, un 10,6% estaba escolarizados en educación especial, frente al 1,1% de la población general.
- El 64,5% de los jóvenes tutelados nacidos en 1994 estaba repitiendo algún curso, frente al 91% de la población general.
- El 30,9% abandonó la escolaridad obligatoria sin el graduado.
- El 12,9% presentaba absentismo escolar
- El 29,4% presentaba problemas graves de comportamiento.
- Después de la etapa obligatoria, el 50% es orientado hacia un PCPI (programas de cualificación profesional inicial), frente al 4,4% de la población general
- Cuanto más años llevaban en el mismo centro escolar menos problemas de comportamiento y de asistencia.
- Los niños en acogimiento residencial muestran peores resultados que los de acogimiento en familias ajenas o extensas.

A la luz de los datos que refleja el estudio de Montserrat et al el sistema de protección a la infancia en el ámbito Español (Cataluña), todavía tiene mucho camino que recorrer en la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, ofrece, al respecto, una serie de recomendaciones:

- Priorizar la escolarización de los niños y jóvenes en acogimiento residencial
- Reconocerlo como colectivo de necesidades educativas específicas.
- Evitar los cambios de centros y escuela, mediante un trabajo enfocado a su estabilidad.
- Colaborar estrechamente entre los departamentos de protección a la infancia y el de educación, asumiendo responsabilidades compartidas.
- Mejorar las expectativas sobre los niños y jóvenes en acogimiento.
- Estudiar, aplicar y evaluar nuevos programas que asuman los retos que plantean la población de protección a la infancia.

Reino Unido

Mención especial merece el caso de Reino Unido que es, según Casas y Montserrat (2009), el único país que ha llevado a cabo un cambio político y legislativo con respecto a la disponibilidad de cambios estadísticos y con respecto a las políticas de respuestas educativas de jóvenes ex tutelados.

El primer paso se dio en el 2000, una vez analizados los bajos niveles en Educación Secundaria de los niños pertenecientes al sistema de protección oficial, una comisión interministerial dictaminó la obligatoriedad de que las escuelas designaran un profesor responsable para el apoyo de los niños pertenecientes al sistema de protección, estos profesores responsables debían participar de un programa de formación personal para cada uno.

La nueva ley también añadía la obligación de “promover los logros formativos de los niños del sistema de protección” y, no menos importante, una recopilación estadística de forma planificada de los itinerarios educativos de los ex tutelados para así, poder evaluar y mejorar el sistema de intervención.

Así en el 2006 pudieron empezar a publicar datos que antes eran inexistentes. A los 19 años solo el 19% de los ex tutelados continuaba en educación post obligatoria y solo un 6% alcanzaba la educación superior, en comparación con el 38% de la población general. Sin embargo y a raíz de las medidas tomadas, los datos son esperanzadores, ya que en los últimos años estas estadísticas han mejorado. Según Montserrat et al (2001) un 9% de los ex tutelados asistía a la universidad y un 45% participaba en algún tipo de educación post obligatoria.

Según los expertos del Reino Unido consultados los factores clave para que los jóvenes terminen satisfactoriamente la educación pueden ser de tipo individual, organizativo o social:

- Características individuales: La motivación la determinación y la confianza en sí mismos.
- Redes de apoyo: El apoyo familiar y de los profesionales, el dar valor a la educación, las altas expectativas depositadas en los jóvenes y la prestación de recursos.

- Influencias sociales y culturales: influencia del entorno sociocultural así como el valor específico atribuido a la educación.
- Prácticas institucionales: Se consiguen mejores logros educativos cuando las escuelas y otras instituciones implicadas tienen en cuenta las experiencias de los jóvenes acogidos y entienden el impacto de estas vivencias personales en su escolarización proporcionando el apoyo, potenciando las aspiraciones, y ofreciendo los recursos necesarios.
- Políticas públicas: proporcionando un marco legal que garantiza la calidad del apoyo y del asesoramiento prestado por los servicios a los jóvenes ex tutelados.
- Prácticas profesionales: Examinando las prácticas profesionales que han tenido éxito, destacando las medidas específicas encaminadas a elevar los niveles de motivación en los jóvenes; otra medida que también ha tenido éxito es la designación de un miembro de atención a los ex tutelados cuya función es impulsar la continuidad de los jóvenes en la educación post obligatoria, inculcar en los acogedores y educadores de los centros de acogida la importancia de la educación y orientarles en las formas de apoyar y motivar a estos jóvenes.
- Estabilidad: Tanto en el sistema escolar como en el acogimiento, valorando la importancia de la transición a la vida independiente y el que pudieran permanecer en acogimiento una vez cumplidos los 18.

La implementación en el Reino Unido de estas y otras medidas políticas legislativas y de visualización estadística y han conllevado la mejora en el rendimiento y los logros académicos de los niños y jóvenes en acogimiento. Aún, las estadísticas no se equiparan a las de la población en general, pero los cambios producidos son esperanzadores y muestran como hay espacio para el cambio y la mejora en la respuesta que las instituciones dan a los niños en acogimiento, especialmente en lo referido a las expectativas y objetivos en su educación y formación.

Son todas ellas recomendaciones a tener en cuenta, y que pueden servir como pautas en la elaboración de un sistema de protección a la infancia orientado a ofrecer una igualdad de oportunidades en el ámbito educativo a niños en acogimiento residencial en países de la Unión Europea, incluido España, donde queda tanto camino por recorrer.

CAPITULO 4. ASPECTOS QUE CONCERNEN AL DESARROLLO DEL NIÑO

4.1 El proceso de desarrollo normalizado del niño.

Conocer las bases del normal desarrollo del niño es importante para poder comprender e intervenir en los posibles desajustes del desarrollo de los niños en acogimiento residencial. Dentro de la complejidad y transcendencia que tiene el proceso educativo en el desenvolvimiento de una personalidad ajustada y, en la adquisición de sus potencialidades, podemos señalar algunos aspectos básicos en el proceso del desarrollo del niño.

Un pionero en el desarrollo infantil fue Henri Wallon (1987) plantea que en la conciencia reside el origen del proceso intelectual, pero ésta no se presenta en el momento del nacimiento sino que es una cualidad que se construye socialmente, por medio de “la simbiosis afectiva”. Según Wallon, hay que destacar cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño: la emoción, el otro, el medio (físico, químico, biológico y social) y el movimiento (acción y actividad). Expone que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural. Esta transición se produce gracias a la presencia del otro.

Para Wallon, en la emoción y el lenguaje están las claves que dan al hombre sus señas de identidad; la emoción y el lenguaje tienen raíces biológicas, pero se constituyen y estructuran gracias al intercambio social. Así, mediante la emoción y, a través de ella es como el niño se convierte de ser biológico en ser social. Las reacciones que producen en el niño, a partir de la conducta de los otros van a constituir el origen de las primeras representaciones; y éstas son los medidores que permiten la integración de los factores biológicos y sociales, al mismo tiempo que explica sus vínculos.

Este autor indica que el desarrollo del niño se analiza desde una serie de estadios, entendiendo estadio como un conjunto de características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio, en un momento dado del desarrollo. En cada estadio hay que tener en cuenta dos aspectos: la función dominante que está presente en el mismo y la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto. A su vez, la secuencia y organización de los estadios se regula por dos leyes:

- La ley de alternancia funcional: Es la ley principal que regula el desarrollo del niño. Plantea que las actividades del niño, unas veces se dirigen a la

construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros, alternándose la orientación progresivamente en cada estadio.

- La ley de la preponderancia e integración funcional: Consistente en que no existe ni ruptura, ni continuidad funcional en la transición de un estadio a otro. De este modo, las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran en las nuevas.

En síntesis, de la teoría de Wallon cabe destacar la importancia del “otro”. La inteligencia se construye socialmente, aunque tienen raíces biológicas. Su desarrollo se debe tanto a aspectos biológicos como sociales y deben de ser estudiados los dos ámbitos para poder comprender el desarrollo del niño.

Otro autor de gran relevancia y referencia en el ámbito del desarrollo del niño es Jean Piaget quien también distingue una serie de estadios en el desarrollo de los infantes pero, a diferencia de Wallon, estos se establecen desde el desarrollo progresivo de las capacidades del niño en cada una de las edades, lo que va determinando su desenvolvimiento cognitivo. Según Piaget (1993) el desarrollo cognitivo personal, que se inicia al nacer y continúa durante todo el periodo vital que, consiste, esencialmente, en una marcha hacia el equilibrio. En este proceso de estabilización es preciso oponer desde el principio las estructuras variables, las que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio, y un determinado funcionamiento constante que es el que asegura el paso de cualquier estado al nivel siguiente.

Desde un punto de vista funcional, según Inhelder (1975), existen móviles generales del pensamiento y el comportamiento o conducta comunes a todos los estadios. Puede decirse que de manera general todo movimiento, todo pensamiento y todo sentimiento responden a necesidades. Entendiéndose por necesidad la manifestación de un equilibrio. Así, toda necesidad tiende a incorporarse a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a “asimilar” el mundo exterior a las estructuras ya construidas y; a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas y, por consiguiente, a “acomodarlas” a los objetos externos. Desde este punto de vista toda la vida mental integrada en vida orgánica tiende a asimilar progresivamente lo que sucede en el medio ambiente, y realiza esta incorporación gracias a unas estructuras cuyo radio de acción es cada vez más amplio.

Según Piaget (1990), en los dos primeros años de vida se van conformando la inteligencia en sus dos manifestaciones básicas: La cognición, en sentido estricto y el afecto, consecuencia del primero. Durante estos dos primeros años de vida, y en los sucesivos estadios, destacar la importancia de la afectividad. Existe un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual. La afectividad y la inteligencia son indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana.

Para Piaget, con la aparición del lenguaje las conductas resultan profundamente modificadas. El niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esto conlleva tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: el inicio de la socialización de la acción, la aparición del pensamiento propiamente dicho que tiene como soporte el lenguaje interior y el sistema de los signos, por último, una interiorización de la acción como tal. Desde el punto de vista afectivo esto trae consigo una serie de transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías y antipatías, respecto, etc.) y de una afectividad interior que se organiza de forma más estable que durante los primeros estadios.

Cuando aparece el lenguaje, el niño se ve enfrentado, no ya sólo al universo físico, como antes, sino con dos mundos nuevos y por otra parte estrechamente unidos: el mundo social y al mundo de las representaciones interiores. De manera que en el niño de los siete a los doce años se constituyen toda una serie de sistemas de conjuntos que transforman las instituciones en operaciones de todas clases. El pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto comunes:

- Composición: Dos operaciones de conjunto pueden componerse entre sí y su resultado ser una operación perteneciente a ese mismo conjunto.
- Reversibilidad: Toda operación puede ser invertida.
- La operación directa y su inversa tienen como resultado una operación nula o idéntica.
- Las operaciones pueden asociarse entre sí de todas las maneras posibles. (Ibíd.).

De la teoría de Piaget destacar la importancia de la estimulación sensorial y motriz. La interacción con el medio desde el nacimiento como base del desarrollo del pensamiento y la cognición y, por lo tanto, también de la inteligencia

Otro autor destacado y coetáneo de Piaget fue Vygotski. La idea fundamental de su teoría es la de que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. Según Vygotski (1978) el desarrollo consiste en la interacción de instrumentos culturales que desarrollamos solo dentro de un grupo humano en el cual nacemos. Vygotski afirma que todas las funciones psicosociales superiores aparecen primero a nivel interpsicológico, en interacción con los demás y posteriormente se construyen e interiorizan a nivel intrapsicológico. En este proceso de internalización, destacan los “instrumentos de mediación” que son creados y proporcionados por el medio sociocultural, siendo el más importante de ellos el lenguaje. La internalización hace referencia a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, a una serie de transformaciones progresivas internas, originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas.

Para Vygotski (Ibíd.) existen dos clases de procesos: los procesos psicológicos elementales que son comunes a todos los hombres y también a otros animales superiores y los procesos psicológicos superiores que son exclusivamente humanos. Dentro de los mencionados procesos psicológicos superiores se puede distinguir: los procesos psicológicos superiores rudimentarios que se desarrollan simplemente por el hecho de participar en una cultura y los procesos psicológicos superiores avanzados que requieren de la instrucción, lo que supone un marco institucional particular como la escuela.

El citado autor hace constantemente hincapié en la importancia esencial de la cultura y del entorno en el desarrollo del niño e incluye en el proceso de desarrollo del niño a la escuela como marco institucional necesario para poder desarrollar los procesos psicológicos superiores.

Aunque hay diferencias en todas las teorías y autores expuestos hay una complementariedad en todas ellas y es la importancia de la afectividad y del “otro” en el desarrollo del niño y la implicación de la interacción entre el organismo y el contexto en el que el niño crece y se desarrolla como motor de la evolución. Esto supone que la importancia del contexto y de las experiencias vividas condiciona la personalidad y el

desarrollo del niño, no se puede separar lo intelectual de lo afectivo. Esta conclusión es particularmente importante a tener en cuenta en el desarrollo escolar de niños que han sufrido privaciones afectivas, como son los niños en acogimiento residencial.

4.2 El proceso de desarrollo del niño desprotegido.

En el desarrollo del niño desprotegido destaca una mayor vulnerabilidad que el niño con un normal desarrollo, en cuanto a que no tienen las condiciones de vida diarias enriquecedoras, lo que compromete su óptimo desarrollo intelectual, afectivo, físico y de interacciones.

Para comprender las características del desarrollo del niño desprotegido cabe comenzar por la teoría del apego. Fue John Bowlby y Mary Ainsworth quienes a finales de los cincuenta definieron las relaciones entre madre e hijo en términos de apego. Según Bowlby (1969) el apego es una conducta instintiva, el vínculo que une al niño con su madre y que es producto de la actividad de una serie de sistemas de conducta.

Anteriormente, otros autores habían postulado teorías sobre el apego. Así Freud –en Bowlby 1969- explica el apego con la “teoría del impulso secundario”, según esta teoría el niño tiene una serie de necesidades fisiológicas tales como alimentarse y el calor, el hecho de que una figura humana (en especial la madre) satisfaga estas necesidades conlleva el que se cree este vínculo de apego. Freud entiende este vínculo de apego como un efecto colateral provocado por la satisfacción de las necesidades del niño por parte de la madre.

La teoría de la conducta instintiva de Bowlby difiere sustancialmente de la teoría del impulso secundario de Freud. Mientras Freud defendía el apego como un efecto secundario, Bowlby sostenía que el apego está sustentado en un sistema conductual que funciona para regular la seguridad del niño en el contexto donde evolucionamos. Según Bowlby ninguna pauta de conducta está tan ligada a los sentimientos como el apego. Las figuras a las que van dirigidas las conductas de apego generan verdaderos sentimientos de amor en el niño. Mientras el niño está cerca de una figura de apego está seguro y puede explorar su mundo con tranquilidad. La amenaza de perderla puede provocarle angustia y la pérdida real un gran dolor.

Al nacer el niño, según Bowlby, no es una “*tabula rasa*”, sino que está dotado de una serie de sistemas de instintos que orientan su conducta, estos sistemas se activan o se interrumpen por medio de estímulos. Bowlby establece cuatro fases en el desarrollo de la conducta de apego en el bebé.

- Fase 1. Orientación y señales con una discriminación limitada de la figura: La capacidad del bebé para distinguir a unas personas de otras se limita a los estímulos olfativos y auditivos. Esta fase dura desde el nacimiento hasta las doce semanas aproximadamente, si las condiciones son desfavorables su duración puede alargarse. La conducta del bebé hacia cualquier persona conlleva el orientarse a ella, movimientos oculares de seguimiento agarrar e intentar alcanzar, sonreír y balbucear. Estas pautas de conducta infantil influyen sobre la persona que está con el bebé e incide directamente sobre el tiempo que esta persona pasará con él.
- Fase 2. Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas: La conducta del bebé sigue siendo muy social, pero es más clara en relación con la figura materna. La capacidad para reaccionar de modo diferenciado ante los estímulos auditivos y ante los estímulos visuales son muy evidentes a partir de las doce semanas en niños criados en familias, pero se pueden prolongar mucho después, según las circunstancias.
- Fase 3. Mantenimiento de la proximidad con una figura discriminada, por medio de la locomoción y de señales: Esta fase suele iniciarse entre los seis y los siete meses, pero puede retrasarse hasta después del primer año especialmente en bebés que han tenido escaso contacto con una figura central. En esta fase el bebé discrimina cada vez más. Su repertorio de reacciones es amplio incluyendo el seguimiento de la madre cuando se marcha, el saludo a su regreso y la elección de ella como la base desde la cual explora. Empieza a discriminar entre figuras de apego y los extraños, los trata con más cautela y crean antes o después sentimientos de alarma.
- Fase 4. Formación de una pareja con corrección de objetivos: El bebé comienza a mantener la proximidad con la figura de apego por medio de sistemas con corrección de objetivos de organización sencilla. Empieza a concebir a la figura materna como un objeto independiente que persiste en el tiempo y en el espacio. En esta fase el niño al observar la conducta materna y analizar los factores que

le afectan evoluciona hasta deducir, aunque sea de manera parcial, las metas prefijadas por ella y los planes que adoptar para lograrlas. En esta fase el mundo del niño se vuelve mucho más complejo y su conducta más flexible, va adquiriendo más comprensión de los sentimientos y movimientos de la madre.

Al determinar las fases en la evolución de la conducta de apego Bowlby (1969) determina tiempos distintos para su desarrollo en cada contexto y ambiente donde el niño convive. Por ello, los bebés que tienen escaso contacto con una figura central de apoyo tendrán un desarrollo tardío en la conducta de apego, determinando, de esta manera, la conducta de exploración y desarrollo del niño.

Continuando con su línea de investigación Bowlby junto con Robertson (1952) presentaron por primera vez observaciones sobre niños de 1 a dos años que habían sufrido separaciones fuertes de sus padres y se habían encontrado en un entorno desconocido sin cuidadores estables sustitutivos, trabajo que continuaron Heinicke y Westheimer (1966). Gracias a estos estudios analizaron las consecuencias de la separación en los niños y definieron tres etapas:

- Protesta: Hay una preocupación patente por donde está la figura de apego que se expresa con llantos y llamadas esperanzadas.
- Desesperación: A cabo de unos días los niños todavía muestran encontrarse preocupados por la separación de la figura de apego pero los llantos son más débiles y espaciados.
- Desapego: Los niños empiezan a fijarse en su entorno más inmediato. Esta postura en un primer momento se valoró como positiva y la definió como “acomodarse, adaptarse, asentarse”. Estos niños, sin embargo, cuando llegaba el momento del reencuentro con la figura de apego la ignoran y evitan, incluso algunos parecen no poder recordarla, aunque si hacen muestras de reconocer a familiares, vecinos etc. que a priori no son tan importantes. Esta respuesta de desapego puede durar días semanas e incluso meses.

En la misma línea de investigación Ainsworth (1963) llevó a cabo estudios sobre interacciones infante- madre en los que analizó los efectos de la privación materna y las distintas formas de apego que existían, y, definió la privación materna como la ausencia de la madre, si bien en el concepto de privación materna distingue las condiciones siguientes:

- La insuficiencia de relaciones.
- La deformación en el carácter de la interacción, independientemente de su intensidad.
- La discontinuidad de las relaciones.

Al referirse al término “madre” Ainsworth aclara que no se refiere únicamente a la madre natural del niño, sino que también incluye en el término a la figura de una madre sustitutiva permanente y que puede crear de igual manera el vínculo de apego y defiende que la privación materna durante la lactancia y la primera infancia tiene un efecto nocivo sobre el desarrollo del niño, tanto durante el periodo que dura la privación en si como en periodos posteriores, incluso llegando a ser efectos irreversibles. Entiende que la naturaleza y gravedad de estos efectos están determinadas por variables e influencias que no quedan del todo definidas. Determina, sin embargo, una serie de conclusiones y consecuencias derivadas de la privación materna:

- La recuperación después de una única y breve experiencia de privación es rápida y completa aunque aumenta la susceptibilidad de posibles separaciones futuras.
- El alivio de la privación después de experiencias bastante prolongadas, durante la primera infancia (antes de los doce meses), puede provocar una mejoría rápida y visible en el comportamiento y en la función intelectual, pudiendo quedar, sin embargo, dañada la función del lenguaje.
- La privación prolongada y grave durante el primer año y los tres primeros años de edad pueden provocar daños graves e irreversibles sobre las funciones intelectuales y la personalidad.
- La privación prolongada a partir de los dos años de edad produce efectos graves y resistentes sobre la personalidad, pero sus efectos sobre la inteligencia son, en su mayor parte, reversibles.
- La edad se considera un factor relevante para determinar la reversibilidad o no de los efectos de la privación.
- Cuanto más pequeño es el niño en el momento de aliviar la privación más normalizado será su desarrollo.
- Ciertos trastornos derivados de la privación son más resistentes que otros como son: los defectos del lenguaje, la capacidad de abstracción y la aptitud para formar lazos interpersonales íntimos y duraderos.

- Una acción terapéutica intensiva puede producir la mejoría de algunos trastornos, especialmente si el niño es pequeño.
- Las experiencias de insuficiencia o discontinuidad afectivas posteriores a la privación pueden reforzar trastornos provocados por la privación que de otra manera hubieran desaparecido o mejorado considerablemente.

En definitiva, el citado autor reconoce que sobre la privación materna aún quedaba mucho por investigar, ya que esta no afecta por igual a todos los niños; lo que en algunos casos provocar efectos graves y permanentes, en otros, parecen librarse de estos efectos. Es más, no da crédito a quienes defienden que los efectos de la privación materna, en el caso de niños institucionalizados, no son debidos a la privación en sí, sino que se deben a las condiciones ambientales poco enriquecedoras, afirma que eso solo es posible en niños muy pequeños que no hayan creado lazos afectivos con la figura materna y afirma que lo más importante de la internalización es la imposibilidad de establecer lazos afectivos con una figura materna.

En relación a las distintas formas de apego, Ainsworth (Ibíd.) las consideraba como una manifestación de algo más profundo y no lo considera como una mera conducta del niño sostiene que las diferencias en la relación de apego están relacionadas con diferencias en la interacción infante-madre.

Basándose en sus estudios definió tres tipos distintos de apego:

- Apego seguro: Es el apego más generalizado. El niño en una situación extraña y frente a un desconocido llora manifestando su angustia y su necesidad de que vuelva su madre, cuando esta vuelve el niño se tranquiliza y es capaz de explorar su entorno y jugar con tranquilidad, interaccionando al mismo tiempo con su madre.
- Apego inseguro o evitativo: Ante una situación extraña y frente a un desconocido los niños no se muestran angustiados y al regresar su madre muestra síntomas de indiferencia, se centran en la tarea y en los juegos sin dar mayor importancia al contexto. Según Ainsworth los niños que muestran un apego inseguro o evitativo experimentan un malestar y angustia considerable.
- Apego ambivalente/resistente: Estos niños muestran angustia cuando la madre se marcha, lloran y se desesperan, sin embargo, cuando la madre regresa no se

calman, siguen llorando. No se involucran con los juguetes y una vez que su madre regresa se agarran a ella con fuerza y siguen llorando.

Por lo tanto, cabe decir, que Ainsworth va más allá en la teoría de la construcción de distintas formas de apego ya que determinó que el estilo de conducta de la madre podía predecir la reacción del niño en la situación extraña:

- Una respuesta sensible por parte de la madre es el mejor predictor de un apego seguro. Esta respuesta sensible incluye que la madre note las señales del bebé, interpretarlas adecuadamente y responder apropiada y rápidamente.
- Una respuesta distante e insensible a las demandas del niño predice un patrón de conducta inseguro-evitativo.
- Madres inconscientes que no favorecen la autonomía de los niños predice un patrón de conducta ambivalente/resistente.

En concordancia con las argumentaciones anteriores se concluye que Ainsworth y Bowlby no consideraban que la naturaleza del apego fuera definitiva. Los niños con manifestaciones claras de un apego inseguro tenían la capacidad y el potencial de hacerse seguros, de la misma manera que los infantes seguros podían hacerse años más tarde niños con un apego inseguro. Las circunstancias que rodeaban esa relación de apego podían variar y generar cambios en la naturaleza del apego. Valorando no solo el apego en sí, sino también el contexto y ambiente donde los niños crecían, considerando que estos podían variar y afectar directamente a la evolución del niño, tanto positiva como negativamente.

Ambos autores destacan la importancia de sus teorías y la relevancia que dan al contexto de desarrollo del niño y a la necesidad de una figura estable de apego.

Una revisión actual de la teoría del apego de Ainsworth es la llevada a cabo por Villero y Carlamarina (2015) que analizaron el apego en una serie de casos de niños en edad escolar entre 6 y 12 años, que habían sufrido una separación concluyendo que no era la separación en sí misma la que podía producir trastornos y alteraciones en el desarrollo, si no la imposibilidad de creación de un apego seguro posterior. La inseguridad generada por la falta de un apego seguro puede provocar ansiedad y otros trastornos en el momento actual o permanecer latentes manifestándose en otras etapas del desarrollo.

Esta revisión es especialmente interesante porque pone de relieve la importancia de los apegos y el contexto en el que se desarrolle el niño una vez que se ha producido la privación, y como esos apegos posteriores condicionan el adecuado desarrollo del niño. Sin embargo, los contextos de desarrollo y las relaciones familiares no pueden ser entendidas en términos de dualidad entre madre-hijo o padre-hijo, los contextos familiares son mucho más complejos.

En otro orden de cosas, pero de manera complementaria a los vínculos de apego Bronfenbrenner (1985) llevó a cabo una síntesis sobre los conocimientos existentes sobre los contextos interpersonales. Establece cuatro supuestos del entorno, de los distintos escenarios, a tener en cuenta para favorecer los procesos del desarrollo del niño:

a) Contextos del desarrollo primarios y secundarios y condiciones complementarias que deben darse:

- Propuesta 1: Un contexto de desarrollo primario es aquel en el que el niño puede observar e incorporar patrones de conducta cada vez más complejos, bajo la guía directa de personas con las que ha adquirido una relación emocional afectiva, las cuales poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño.
- Propuesta 2: Contexto de desarrollo secundario es aquel donde se le ofrece al niño los recursos y estímulos que ha aprendido en el contexto primario, esta vez sin la intervención activa o guía directa de la persona con la que ha adquirido la relación emocional directa.

b) Impacto de las terceras partes en el escenario: Define el papel crítico de los terceros.

- Propuesta 3: El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presenten en el escenario apoyen o socaven las actividades de las personas implicadas en la interacción con el niño.

c) Interacción entre los escenarios: Formas de interconexión entre los escenarios que facilitan su funcionamiento:

- Propuesta 4: El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado por las interacciones y vínculos que se establezcan en otros contextos

y escenarios de desarrollo del niño, a través de actividades compartidas y de las comunicaciones e informaciones que se den en ambos sentidos.

En relación a los escenarios y contextos de desarrollo Bronfenbrenner defiende que las propuestas 1 y 2 no se dan en muchos hogares, no hay adultos que acompañen e incentiven al niño a la hora de desarrollar actividades progresivamente más complejas. Según Bronfenbrenner esto traspasa el ámbito de lo científico para situarse en el ámbito de las necesarias políticas sociales.

Otra afirmación muy interesante es la que hace sobre las escuelas, considera que se han ido progresivamente aislando de los hogares, con importantes consecuencias para la conducta y el desarrollo de los niños. Considera que hay, cada vez menos, posibilidades de interacción entre los padres y los profesores, y que los espacios de las escuelas cada vez se aíslan más del contexto comunitario, siendo esto perjudicial en el desarrollo del niño.

Con este estudio Bronfenbrenner pone de relevancia la importancia de los contextos en el desarrollo del niño, y lo que no es menos importante, la necesidad de que los distintos contextos de desarrollo del niño interactúen y tengan una fuerte vinculación entre sí. Siendo la escuela uno de estos contextos de desarrollo debe de estar en constante interacción con el contexto comunitario y familiar para poder favorecer el desarrollo del niño.

En relación a los contextos familiares (Cyrułnik, 2013, p.70): “un bebé humano, a partir del segundo o tercer mes, ya no vive en un mundo cuerpo a cuerpo. Mira más allá y vive ya en un triángulo sensorial en el que sus descubrimientos son percibidos bajo la mirada del otro”. Este nuevo triángulo sensorial lo cambia todo no hablamos solo de estímulos sensoriales sino de las representaciones, de las respuestas que los padres generan entorno a las actitudes y mímicas del niño.

Según Elisabeth Fivaz y Antoinette Cordoz –en Cyrułnik 2013- existen distintos tipos de alianzas familiares. Entendiendo la familia como una unidad funcional donde la acción de uno provoca las respuestas adaptadas del otro:

- Familias cooperantes: Hay una cooperación y armonía entre los miembros de la unidad familiar.

- Familias estresantes: familias donde las alianzas son estresantes, donde las respuestas que recibe el niño son crispadas y no hay cooperación.
- Familias abusivas: Son familias donde las relaciones se establecen en decremento de un tercero.
- Familias desorganizadas: familias inestables, las relaciones interpersonales son erráticas y no predecibles.

Durante las primeras etapas del desarrollo el niño va modelando su personalidad. Este desarrollo está condicionado por un componente genético y hereditario y otro componente de aprendizaje. Casi inmediatamente esa herencia se va modelando gracias a unos atributos adquiridos con el aprendizaje, así Cyrulnik, (2013, p.48) establece que: “Los determinantes genéticos existen, pero eso no significa que el hombre esté determinado genéticamente”, y defiende que desde que el niño es capaz de evocar en la memoria una información pasada, se impregna de los rasgos significativos de su entorno y los aprende e incorpora.

Es por ello que el contexto de desarrollo del niño y el propio desarrollo personal van ligados incondicionalmente. Es desde la vida íntima de las personas, desde su historia personal, desde donde se puede explicar las distintas reacciones e interpretaciones que dan a las acciones y respuestas del niño. No solo entendido en el contexto familiar, sino también en el contexto institucional, ya que adquieren una personalidad propia en función de las personas, reglamento y planteamiento que actúan como una entidad única. Así el contexto en el que el niño crezca conlleva el desarrollo de distintos tipos de apego. Condiciona el modo en el que el niño explora el mundo y las respuestas que da a los distintos estímulos sensoriales que se le presenta.

Otro punto muy interesante dentro de la teoría del apego de Cyrulnik son las respuestas e interacciones que los adultos manifiestan ante la conducta del niño y como la historia del adulto influye en la realidad del niño. En este sentido Main (2000) analizó las entrevistas de apego del adulto (EAA). Para Main (Ibíd.) las entrevistas son protocolos semi-estructurados que analizan como las personas cuentan la historia de su vida, no la historia en sí, las vivencias de cada persona no pueden cambiar pero si pueden ser vividas y contadas de muchas maneras, y esto, en el caso de los padres, puede influir en la crianza de los hijos.

Así, a través de las EAA se puede valorar el estado del pensamiento con respecto a la historia general de apego del adulto, valorando si la historia personal está razonablemente bien integrada a no.

Para poder analizar las EAA, Main se apoyó en los análisis del filósofo británico Paul Grice (1975), quien identificó el discurso ideal o racional con el principio de cooperación. Este principio de cooperación requería la consecución de cuatro máximas:

- Cualidad: ser sinceros y tener evidencia de lo que uno dice
- Cantidad: ser sucinto, y sin embargo, completo.
- Relevancia: que la dirección de la conversación sea relevante al tema entre manos.
- Forma: ser claro y ordenado.

En función de las máximas de Grice, Main concluyo que:

- Los interlocutores capaces de mantener un discurso coherente y cooperador mientras describen y evalúan sus experiencias tempranas relacionadas con el apego tienden a tener infantes seguros.
- Los interlocutores que violan las máximas de forma, relevancia y cantidad tienden a tener infantes resistentes/ambivalentes.
- Los interlocutores que violan la máxima de verdad o consistencia (máxima de cualidad) tienden a tener niños evitativos.

Este hecho supone que, en gran medida, la situación de apego seguro/inseguro de los padres predice diferentes patrones de crianza e influye directamente sobre el desarrollo del niño. Según Main, en los diferentes estudios llevados a cabo en el mas del 75% de los casos el emparejamiento padre-hijo y apego seguro-inseguro se mantenía, es decir de padres con apego inseguro crecen niños con apego inseguro, al igual que ocurre con el apego seguro.

Nuevamente, vemos la importancia de los contextos de crianza y desarrollo del niño y como su historia presente e incluso la integración de la historia pasada de los padres afecta directamente al desarrollo del niño.

Sin embargo, no debemos dejarnos llevar por el fijismo y el determinismo. En este sentido Rossetti-Ferreira y Rosa do Amaral (2011), entienden que el porvenir de los

niños no está determinado por lo vivido en la infancia, sino por el significado que le atribuyan a esas experiencias y consideran que la ruptura del vínculo afectivo, por sí sola, no define la personalidad, consideran más importantes las experiencias posteriores a la ruptura y como su entorno se comporte ante la ruptura del vínculo. No consideran que no haya que tener en cuenta el pasado de los niños, pero si le dan más importancia al momento presente como momento de las interacciones positivas, al desarrollo de contextos donde existan límites y posibilidades que generen las posibles transformaciones.

En la actualidad, se está produciendo un cambio de paradigma en las disciplinas sociales que orientan a los profesionales que ayudan a los niños desfavorecidos, Hasta hace unos años las investigaciones se centraban en el intento de descubrir causas o factores que pudiesen explicar resultados negativos tanto en lo biológico como en lo mental, sin embargo, actualmente se estudia los aspectos positivos que hacen que las personas sean capaces de superar las situaciones de riesgo. De ahí surge el concepto de resiliencia. Como concepto tiene su origen en el término latín *resilium*, que significa “volver atrás” “volver de un salto” “volver al estado inicial”. En la actualidad, el término ha sido adoptado por las ciencias sociales para referirse a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológica y socialmente sanos. Así se entiende que las personas resilientes son aquellas que “pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas” (Henderson y Milstein, 2003, p.20)

Los profesionales de la educación que en la actualidad trabajan con el concepto de resiliencia entienden que en nuestra vida profesional nos encontramos con personas o grupos de personas que viven situaciones de tragedia o de estrés, que parecen difíciles o imposibles de superar. Pero la realidad nos muestra que no solo las superan, sino que salen renovados, creativos. Son personas resilientes

La resiliencia como teoría según Melillo y Ojeda (2001) tiene tres componentes esenciales:

1. La noción de adversidad, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano
2. La adaptación positiva o superación de la adversidad
3. El proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

La teoría de la resiliencia tiene su principal punto fuerte en que no se centra en las debilidades o flaquezas de las personas sino en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias. De esta manera, esta teoría, ofrece dos mensajes importantes: que la adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, sino que puede tener diversos resultados para el individuo que la sufre, y que incluso una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo.

La teoría de la resiliencia explica también los “factores de riesgo” y “factores protectores”, según Jadue, Galindo y Navarro (2005) “los factores de riesgo” son todas aquellas características o cualidades de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud. Los “factores protectores” son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables.

Dentro de los factores protectores, se puede distinguir entre factores externos y factores internos. Los factores externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños y los internos se refieren a atributos de la propia persona.

A continuación se muestran, en las tablas nº 1 y nº 2, una síntesis de los factores protectores internos y los factores protectores ambientales

Cuadro nº1. Factores protectores internos

Fuente Henderson y Milstein(2003)

Factores protectores internos. Características individuales que facilitan la resiliencia
1. Presta servicios a otros y/o a una causa
2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de impulsos y resolución de problemas
3. Sociabilidad, capacidad de ser amigo, capacidad de entablar relaciones positivas
4. Sentido del humor
5. Control interno
6. Autonomía, independencia
7. Visión positiva del futuro personal
8. Flexibilidad
9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
10. Automotivación
11. Es “idóneo” en algo, competencia personal
12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo

Cuadro n° 2 Factores protectores externos

Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia
1.Promueve vínculos estrechos
2. Valora y alienta la educación
3.Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico
4.Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes)
5.Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines
6.Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”
7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
9. Promueve el establecimiento y logro de metas.
10. Fomenta el desarrollo de valores pro-sociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).
11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Fuente: Henderson y Milstein (2003)

En síntesis la resiliencia es un proceso a largo plazo, los factores protectores son características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes. En este sentido las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores individuales.

El objetivo es, según Werner (1990), equilibrar los factores para contrapesar el impacto de los acontecimientos negativos de la vida, cuando este equilibrio es favorable, la adaptación positiva será posible, pero no lo será si los factores de riesgo superan a los factores protectores.

La mayoría de las características asociadas con la resiliencia puede aprenderse en tanto las condiciones del ambiente ayudan a construir los rasgos de resiliencia interna y suministran los factores protectores ambientales. Es más, hay factores que influyen en el pronóstico de las familias en riesgo y el papel que el menor residente desempeña, como

lo demuestra Rodrigo, Camacho, Maíquez, Byrne y Benito (2009). Estos investigadores en el estudio realizado en las Islas Canarias a 418 familias en situación de riesgo concluyeron que:

- La resiliencia se distribuía bastante homogéneamente en el total de familias estudiadas.
- Las únicas diferencias socio-demográficas a destacar en niños resilientes eran: el mayor número de hermanos, hábitat rurales que suelen ser menos tóxicos y mayor edad del progenitor que suele ir asociado a una mayor madurez.

Los autores citados dedujeron que la resiliencia se da en cualquier persona, edad, sexo y condición socioeconómica de la familia, no hay un determinismo evolutivo o social, sino que son las oportunidades de los distintos contextos las que generan niños resilientes. Sin embargo, a la hora de analizar la resiliencia, Rodrigo et al si observaron que eran más destacadas las variables predictoras para las situaciones desfavorables: la continuidad en el tiempo de la situación adversa, la actitud negativa ante la intervención, la dependencia de los Servicios Sociales y la ausencia de expectativas parentales sobre el futuro del niño son variables que comprometen su adecuado desarrollo.

De todo lo anterior se deriva que no son solo las situaciones con las que se enfrentan las familias las que condicionan el desarrollo del niño, sino que la manera de afrontarlas determinará el adecuado desarrollo del niño y su capacidad resiliente.

CAPÍTULO 5. MARCO LEGISLATIVO SOBRE LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO O DESAMPARO SOCIAL.

En el actual estado de bienestar la protección a la infancia es uno de los pilares básicos. De las sociedades se busca, en último término, un marco legislativo que garantice el interés superior del menor, es por ello que se deben de buscar todos los mecanismos para garantizar que dicho interés se desarrolle de la forma más efectiva.

5.1 Legislación general referida a niños en riesgo o desamparo social

La aplicación del principio de “interés superior del menor”, según Boccio (2015), supone que en todas las decisiones que adopten las instituciones públicas deberá primar el interés superior del menor sobre cualquier otro interés legítimo que consistirá, esencialmente, en protegerle como persona, lo que supone garantizarle sus derechos fundamentales y los derechos de carácter personal.

Este concepto de protección a la infancia basado en el interés superior del niño se sustenta en una normativa legal a nivel internacional, europeo, nacional y de la Comunidad de Madrid, que según Boccio (2015), podemos resumir en:

A nivel internacional

La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 26 de noviembre de 1924: Donde se enuncia por primera vez la necesidad de proporcionar al niño una protección especial y donde se establece una serie de derechos.

La Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, donde se parte de la idea de que el niño, tiene necesidad de una protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948 donde se ratifica la protección legal de los niños a fin de que puedan tener una infancia feliz.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobados en 1966 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, por la que La Asamblea General de Naciones Unidas adopta y abre a la firma y ratificación la Convención sobre los Derechos del Niño. Tomando como precedente la Declaración de 1959, compuesta por 54 artículos, establece los derechos del niño para que pueda desarrollarse de manera segura participando activamente en la sociedad, definiendo al niño como un sujeto de derecho y a los adultos como sujetos de responsabilidades. Fue ratificada por España el 30 de noviembre de 1990.

Carta Europea de los Derechos del Niño (Resolución A-3- 0172/92 el Parlamento Europeo): En la que se desarrollan los derechos de los niños residentes en la Unión Europea, así como las obligaciones de los Estados Miembros para con ellos. Se insta a estos Estados Miembros, entre otras cosas, a desarrollar la figura del defensor de los derechos del niño.

La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Resolución 61/106 adoptada por la Asamblea General de 13 de diciembre de 2006: Ratificada por España en 2008 reconoce que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.

A nivel del Estado

Constitución Española (1978): En la que se establecen los derechos fundamentales de todos los españoles, entre ellos, “*el libre desarrollo de la personalidad*”, y se ratifica que todo lo referido a los derechos fundamentales y a las libertades se hará “*de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España*”. También hace mención a la obligación de los Poderes Públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, incluido los menores.

Ley 13/1983, de 24 de octubre: Por la que se reforma algunos artículos del Código Civil en materia de tutela del menor.

Ley 54/2007, sobre adopción internacional. Son las entidades públicas autonómicas las encargadas de recibir las solicitudes, declarar la idoneidad de los solicitantes y regular la actividad en materia de la adopción.

Ley 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. La nueva ley busca mejorar los sistemas de protección a la infancia en el ámbito estatal. La nueva ley establece:

- Un marco legislativo de protección de los menores extranjeros no acompañados a nivel estatal.
- Cuerpo jurídico el término ya acuñado en anteriores leyes del “interés superior del niño”. Se incorpora la jurisprudencia del Tribunal Supremo y se incorporan los criterios establecidos por el Comité de naciones Unidas de Derechos del Niño de mayo de 2013 para definir el término.
- Se desarrolla más detalladamente el derecho del niño a ser oído y escuchado de acuerdo a lo establecido en el Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, 2007 (ratificado por España en marzo de 2009).
- Facilita a los menores el acceso a mecanismos adecuados y adaptados para que puedan manifestar sus quejas ante el Defensor del Pueblo o instituciones autonómicas homólogas.
- Se regula tanto el acceso como los procedimientos en los centros de protección específicos para menores con problemas de conducta.
- Reconoce al menor como víctima de violencia de género. El juez podrá suspender, la patria potestad, guarda y custodia o acogimiento de cualquier menor dependiente de progenitores o tutores inculcados por violencia de género.
- El juzgado de primera instancia tendrá potestad para autorizar la entrada en un domicilio particular si fuera necesario para poder llevar a cabo las medidas de protección de un menor.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (que modifica parcialmente la ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, ley que centraliza las competencias en materia de protección de menores en las CC.AA., estructura que en la presente ley se sigue manteniendo).

Las dos novedades a destacar respecto a la regularización del desamparo de los menores, en la actual ley 26/2015, son: La unificación y clarificación de los motivos por los cuales se puede declarar la situación de riesgo o desamparo de un menor (estableciendo una unidad de criterios en el ámbito estatal inexistente hasta el momento) y se regula, por vez primera, la competencia de las Entidades Públicas respecto a la protección de los menores españoles en situación de desprotección en el extranjero; además del procedimiento a seguir en caso de traslado de un menor con medida de protección desde una Comunidad Autónoma a otra.

En la citada ley se definen y estructuran algunas condiciones y términos novedosos en referencia a los menores con medida de protección:

- Se establece la guarda provisional sin declaración previa de desamparo ni solicitud de los padres mientras se llevan a cabo las diligencias precisas en la identificación, la investigación de circunstancias y la constatación de la situación real de desamparo. Esta guarda provisional debe de tener unas limitaciones en el tiempo para evitar la indefensión jurídica del menor.(Art 14)
- Se establece, como máximo, dos años de guarda voluntaria de los menores en acogimiento, salvo que se deba prorrogar por el interés superior del menor, intentando evitar la cronificación de esta situación.(Art 19)
- La Entidad Pública deberá elaborar un plan individual de protección a los menores con medida de protección en el que se incluirá un programa de reintegración familiar, cuando ésta última sea posible, incluyendo la reagrupación familiar de los menores extranjeros no acompañados. Se debe de establecer un régimen de visitas y comunicaciones de las familias (incluidos los hermanos) con los menores en situación de tutela o guarda, así como su suspensión temporal, previo aviso al Ministerio Fiscal.(Art 19, bis)
- Se simplifica el acogimiento familiar, equiparándolo al acogimiento residencial, incluso sin la conformidad de los padres o tutores. Por otro lado se establece como necesario una valoración de la idoneidad de las familias acogedoras, definiendo los criterios de la misma (unificando nuevamente los criterios a nivel estatal). (Art 20).
- Se establece una serie de derechos y obligaciones de las familias acogedoras (Art 20, bis).

- Se prioriza el acogimiento familiar frente al acogimiento residencial siempre que el acogimiento residencial no convenga por el interés superior del menor.(Art 21)
- Los servicios de acogimiento residencial deben de ajustarse a los criterios de calidad debiendo estar siempre habilitados administrativamente por la Entidad Pública. (Art 21)
- La Administración tiene la obligación de preparar para la vida independiente a los jóvenes ex tutelados.(Art 22,bis)
- Se debe crear un sistema de información estatal sobre protección de menores a realizar por las Entidades Públicas y la Administración General del Estado que permitirá el conocimiento y el seguimiento de la situación de la protección de la infancia y la adolescencia en España. (Art 22 ter).

A nivel de la Comunidad de Madrid.

Decreto 49/1988 de 26 de noviembre: Donde se crea La Comisión de Tutela del Menor consecuencia de la desjudicialización del proceso de asunción de la tutela de menores en situación de desamparo y la descentralización del Estado en virtud de las Comunidades Autónomas a las que se atribuye dicha competencia

Ley 6/95 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid. Ley que establece un marco normativo que fija garantías para el ejercicio de los derechos de los menores en la Comunidad de Madrid

La Ley 2/1996 de 24 de julio (modificada parcialmente por la Ley 18/2000, de 27 de diciembre) configura al Instituto Madrileño del Menor y la Familia como Organismo Autónomo con personalidad jurídica, atribuyéndole dicha denominación al considerar que cualquier actuación que se realice con el menor debe comprometer al sistema familiar .

Decreto 40/2005, de 14 de abril: Por el que se establece la estructura orgánica del Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

Ley 3/2012, de 12 de junio, de Supresión del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid: Por lo que a partir de junio del año 2012 la Consejería de Asuntos Sociales, a través del Instituto de la Familia y el Menor, asume las competencias que se atribuían al Defensor del Menor.

El Decreto 109/2012, de 4 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se modifican parcialmente las competencias y estructura orgánica de algunas Consejerías de la Comunidad de Madrid, establece en su artículo 7 que “*Se suprime la Dirección General de Familia, asumiendo sus competencias el Instituto Madrileño del Menor y la Familia, que pasa a denominarse Instituto Madrileño de la Familia y el Menor.*”.

5.2 Legislación educativa sobre la atención al niño en situación de riesgo o desamparo social en la legislación educativa

A nivel estatal

En la búsqueda sobre legislación concreta referida a acciones preventivas o de intervención para proteger el desarrollo de los niños en situación de riesgo o desamparo social no se ha encontrado ninguna normativa, decreto o ley que tenga vigencia actual ni a nivel estatal ni en la Comunidad de Madrid; por tanto, tampoco se ha encontrado disposiciones que regulen la coordinación necesaria y la respuesta educativa concreta y adaptada a los niños en acogimiento residencial. Si, en cambio, se ha hallado alusiones implícitas en las cuatro últimas leyes Orgánicas de Educación: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013). Todas ellas hacen alusión, de forma indirecta, al considerar, en general, la necesidad de atender a la diversidad del alumnado, priorizando para ello una educación individualizada.

Así, la *Ley Orgánica 1990, de 3 de Octubre de Ordenación general del Sistema Educativo* (LOGSE) se establecía principios tales como. “La formación personalizada que priorice una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional” (Art 2).

En este artículo se define una educación individualizada e integral para todos los alumnos. Más concretamente, la ley en el Título V, *“de la educación especial”* se refiere a la *“Compensación de las desigualdades en educación”*:

“con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello” también se establece que “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (Art 63)

Aunque no se hace referencia, en ningún momento, a niños que viven en pisos de acogida sí lo hace a una educación individualizada que favorece la compensación de las desigualdades en el ámbito de la educación.

En la *Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE) se establecía una serie de derechos y deberes tanto de los padres como de los alumnos. Entre los derechos de los alumnos el de *“recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad”* Esta ley dedica su Capítulo VII a la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas y clasifica estas necesidades: de la desigualdad de oportunidades para una educación de calidad de los alumnos extranjeros, de los alumnos superdotados intelectualmente y de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En la posterior *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación* (LOE), en el preámbulo, entre sus principios, destacaba “la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexo, en todos los niveles del sistema educativo” y un segundo principio que consistía “en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso”.

En la mencionada LOE se establecía una educación de calidad independientemente de las condiciones y circunstancias del alumnado. También se hacía referencia a la igualdad de oportunidades a la flexibilidad para atender a la diversidad y a la inclusión educativa como elemento compensador de las posibles desigualdades. De manera

análoga esta Ley, como sus predecesoras, dedicaba su título II a la Equidad de la Educación, matizando los apoyos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y compensación de las desigualdades en educación: alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con alta capacitación y alumnado con inteligencia tardía en el sistema de educación especial. Además, añadía que para cumplir los objetivos marcados en la LOE, la propia Ley establecía que se dispondría de todos los medios necesarios tanto humanos como materiales.

Tampoco en esta ley, se hace mención explícita a niños en acogimiento residencial, pero sí lo hace a la atención a la diversidad y a una educación de calidad para todos, siendo necesaria la respuesta a las posibles necesidades educativas concretas y específicas de niños en acogimiento, imprescindibles para poder ofrecerles una educación de calidad.

En la vigente *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), que en el curso escolar 2014/2015 se implantó en los niveles de primero tercero y quinto de primaria y este curso escolar 2015/2016 se ha implantado en cuarto y sexto, no se hace mención explícita a los menores en acogimiento, ni a las posibles necesidades educativas concretas y específicas de estos menores. Sin embargo, sí se hace referencia a la educación de calidad inclusiva que favorezca que cada alumno desarrolle al máximo sus potencialidades:

“En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».” (*Sección I del preámbulo*)

También en esta Ley Orgánica se hace mención a los alumnos con necesidades educativas especiales y como la escuela debe de dar respuesta:

“1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades” (Art 79, Bis)

“2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.” (Art 79, Bis)

“3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas” (Art 79, Bis)

“1 Los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.”(Art 122)

“2 Las Administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados, en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan. Dicha asignación quedará condicionada a la rendición cuentas y justificación de la adecuada utilización de dichos recursos” (Art 122)

Si bien la citada Ley establece términos como “la inclusión” e “igualdad de oportunidades” en el ámbito educativo, luego en el desarrollo de esta no ofrece una visión clara de estos términos ni los procedimientos para poder llevarlos a cabo, sino que únicamente se hace referencia a una mayor independencia de los centros y al hecho de poder ofrecer a estos centros una mayor dotación económica en función de sus necesidades, pero en ningún caso la Ley orienta una educación inclusiva real ni prevé poner en práctica los cambios que el principio de inclusión supondría organizativamente en la estructura de los planes de estudio y, por tanto, en la formación continua del profesorado.

Tampoco la Ley determina que intervención educativa específica es necesaria para la atención educativa de los menores en acogimiento. Ni, nuevamente, hay una visibilidad legislativa en cuanto a la respuesta educativa y a la coordinación específica concreta y necesaria para poder dar una buena respuesta educativa a los menores en acogimiento residencial.

Comunidad de Madrid

En el caso concreto de la Comunidad de Madrid, en la que se ubica la muestra de este trabajo de investigación, además de por la normativa anteriormente mencionada, se destacan un Resolución, un Decreto y dos Órdenes.

RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. La Ley tiene por objeto:

- a) Garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción de todos los alumnos en la educación, independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de procedencia y de cultura.
- b) Facilitar la integración social y educativa del alumnado potenciando actitudes de aceptación y respeto mutuo.
- c) Proporcionar una respuesta educativa adecuada y de calidad al alumnado que se encuentra en situaciones personales, sociales, económicas y culturales desfavorecidas mediante el establecimiento de acciones de compensación educativa con la finalidad de facilitar la consecución de los objetivos de la enseñanza básica.
- d) Favorecer estrategias organizativas y curriculares que, promoviendo el desarrollo de aptitudes y actitudes positivas, potencie la educación intercultural respetando las diferencias existentes entre las diversas culturas y compartiendo todos aquellos valores que las pueden enriquecer mutuamente.
- e) Posibilitar la atención específica del alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con grave desfase curricular apoyando la adquisición de las competencias curriculares y lingüísticas necesarias para su plena incorporación al sistema educativo.
- f) Impulsar la coordinación y colaboración de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con otras administraciones, instituciones y asociaciones sin fines de lucro para la convergencia y desarrollo de acciones de compensación social y educativa dirigidas al alumnado en situación de desventaja.”

La citada Resolución establece una serie de medidas de compensación educativa para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos garantizando su integración, y, aunque sí hace una mención explícita a otros colectivos, nada dice de los niños en acogimiento residencial, ni de cómo dar respuesta a sus necesidades educativas especiales.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria: que establece el

currículum en la educación primaria y hace alguna alusión a la importancia de la etapa educativa y a la respuesta de niños con necesidades educativas especiales.

“La Educación Primaria es quizás la etapa más importante de la enseñanza. Una Enseñanza Primaria de calidad es fundamental para el éxito escolar de toda la población. Es necesario, por tanto, que los alumnos adquieran en esos primeros años los conocimientos y las destrezas que les permitan profundizar posteriormente, en el estudio de las diferentes disciplinas.”(*Preámbulo*)

“La intervención educativa en esta etapa debe facilitar el aprendizaje de todos los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales por discapacidad, por dificultades específicas de aprendizaje (entre ellas la dislexia), por presentar Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Corresponde a la Consejería con competencias en materia de educación adoptar las medidas necesarias para identificar a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.” (Art 17)

Este Decreto no hace alusión específica a niños en acogimiento residencial, simplemente hace referencia en general a la necesidad de dar respuesta a niños con necesidades educativas especiales.

Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria: La orden define la organización y funcionamiento de la educación primaria y hace referencia, entre otras cosas, a la atención, a la diversidad, al apoyo específico y a la coordinación entre el colegio y los padres o tutores.

Respecto a la atención a la diversidad la orden establece:

“1. Los maestros deben facilitar el aprendizaje de sus alumnos, así como prestar una atención individualizada en función de las necesidades de cada uno. Los apoyos educativos ordinarios y los específicos deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten las necesidades de los alumnos. Los centros organizarán las medidas de atención a la diversidad para los alumnos que las requieran” (Art 6)

“2. Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro de acuerdo con lo previsto en esta Orden formarán parte de su proyecto educativo. (Art 6)

Sobre las medidas de apoyo específico para los alumnos con necesidades educativas especiales, esta Orden establece:

“1. Las medidas de apoyo específico para los alumnos con necesidades educativas especiales se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y la consecución de los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Podrán consistir en adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del mismo, previa evaluación psicopedagógica del alumno realizada por el equipo de orientación educativa y psicopedagógica. La evaluación y la promoción tomarán como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones, con indicación del curso al que correspondería dicha adaptación curricular.” (Art 8)

“2 La responsabilidad de la realización y puesta en marcha de estas adaptaciones curriculares corresponderá conjuntamente al maestro tutor del grupo, al maestro de apoyo y al equipo de orientación educativa y psicopedagógica” (Art 8)

En relación a la coordinación entre el centro escolar y los padres o tutores la mencionada Orden establece:

“1. Los padres o tutores legales deberán participar y colaborar en la educación de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y a la promoción. Tendrán acceso dentro del centro a los exámenes y documentos de las evaluaciones que realicen sus hijos o tutelados, de conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación” (Art 21)

“2 El maestro tutor informará a las familias de los alumnos periódicamente a lo largo del curso, cuando la situación lo aconseje o las familias lo demanden, sobre el aprovechamiento académico de sus hijos y la marcha de su proceso educativo y, en todo caso, con posterioridad a cada sesión de evaluación. A tal efecto, se utilizará la información recogida en el proceso de evaluación continua, de acuerdo con los modelos establecidos por el centro. (Art 21)

“3. Asimismo, el centro informará por escrito a la familia del alumno, tras la evaluación final, indicando, al menos, los siguientes extremos: las calificaciones obtenidas en las distintas áreas, la promoción o no al curso o etapa siguientes y las medidas de apoyo adoptadas, en su caso, para que el alumno alcance los objetivos programados” (Art 21)

Hemos querido resaltar estos aspectos de la Orden porque se consideran básicos en la respuesta educativa de niños en acogimiento residencial, ya que aquí deberían estar, de una forma visible y concreta las respuestas educativas que la Comunidad de Madrid ofrece a los niños en acogimiento residencial.

Orden 3814/2014, de 29 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los planes de estudio de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. En esta orden no se hace en ningún caso ninguna mención explícita ni alusión a

los niños en acogimiento, refiriéndose únicamente a los ámbitos en los cuales los centros escolares pueden desarrollar cierta autonomía.

Como conclusión, respecto a la visualización legislativa de los niños en acogimiento residencial resaltamos que en el ámbito de la educación, en España, a nivel estatal y a nivel de la Comunidad de Madrid, se observa una absoluta invisibilidad respecto a estos menores. Y no se han encontrado referencias directas o indirectas sobre medidas para cubrir las necesidades educativas y las características concretas y particulares de los niños en acogimiento y distintas a las de cualquier otro. Si hubiera un marco normativo que salvaguardara los derechos educativos de estos menores es probable que muchos maestros y profesores comprendieran su singularidad y buscaran mecanismos para actualizar su formación pudiendo ofrecer una respuesta educativa coherente con las necesidades de estos alumnos.

5.3 Acciones legales de protección al niño en riesgo o desamparo social

La familia, según Horno (2004), en la mayoría de las sociedades, es el primer y principal contexto de socialización del niño, donde puede desarrollar su personalidad en un contexto seguro y afectivo. La familia es por ello, generalmente, el contexto idóneo donde el niño debe crecer y desarrollarse. Sin embargo esto no sucede siempre así, en ocasiones la familia, por diversos motivos, no es el contexto seguro y afectivo donde el niño puede desarrollarse, al contrario, puede ser un contexto donde el niño puede sufrir situaciones psicosociales y socioculturales adversas, que le impida un desarrollo adecuado y que lleve a una situación de riesgo o desamparo social, Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2011).

Cuando la Administración Pública interviene velando, por el mayor beneficio del niño se deben diferenciar, según Ocón (2004) entre dos tipos de intervenciones distintas:

- **Riesgo social:** La intervención de las instituciones públicas se basa en ayudar a la familia a mejorar su situación ofreciendo ayudas económicas, ayudas comunitarias, asistencia domiciliaria; etc. El niño, permanecerá, en este caso, en el contexto familiar.
- **Desamparo:** Se produce cuando la situación del niño es más grave, la familia pasa a ser un contexto inapropiado para el adecuado desarrollo del niño y la Administración toma como medida la separación del niño del contexto familiar. A partir de esta medida que puede ser más o menos transitoria se llevan a cabo distintas intervenciones como son: el acogimiento residencial, el acogimiento familiar y la adopción.

Se interpreta, según Ocón (2004) que:

“siguiendo la legislación, que esta posibilidad de asunción automática de la tutela por la Entidad Pública responsable se convierte en un instrumento rápido y eficaz de protección de menores. No obstante, estas actuaciones deben de caracterizarse por la provisionalidad, en tanto pueda proporcionarse el recurso más adecuado de protección.” (p. 67)

A continuación mostraremos un esquema básico de las posibles situaciones que se pueden dar y las intervenciones de los poderes públicos:

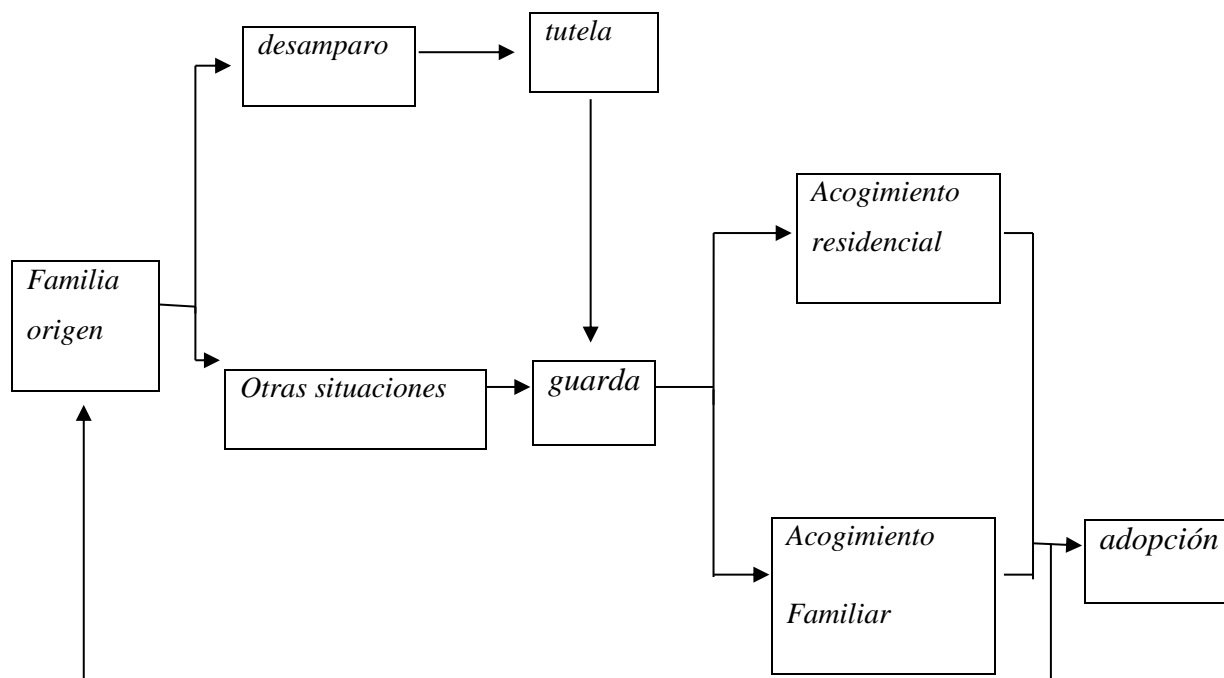


Fig. 1: procesos más significativos del marco normativo

Fuente:Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia (2013).

Todas las medidas de protección son realizadas por las Instituciones públicas competentes en cada una de las Comunidades Autónomas y siempre supervisadas por el Ministerio Fiscal.

Son dos pues las medidas que pueden llevar al niño al acogimiento residencial:

- Medida de tutela: “La tutela administrativa constituye el título que habilita a la Administración competente para adoptar medidas de protección que implican la separación de los menores de su familia” (Cuevas y Borrego, 2014, p.104) En este supuesto es la propia Administración Pública que debido a la situación de desamparo que se ha detectado, deciden separar al niño del contexto familiar. En este caso tanto la guarda como la tutela pasa a la Administración pública.

- Medida de guarda: “la guarda administrativa establecida a solicitud de los propios padres o tutores, o por decisión judicial, permite a la Administración adoptar estas medidas de protección” (Cuevas y Borrego Ibíd. p.104). Se produce cuando es la propia familia la que manifiesta no poder atender las necesidades del niño y los que voluntariamente deciden, debido a estas circunstancias, separarse del niño y que sea la Administración Pública a través del acogimiento residencial la que se haga cargo del cuidado y atención del niño. En este supuesto la familia no pierde la tutela del niño, sino que provisionalmente la guarda pasa a ser de las instituciones públicas.

a) El acogimiento residencial:

De entre las acciones legales de protección al menor en desamparo social que se pueden tomar, esta es la que más nos interesa en este trabajo de investigación y, es por ello, que se tratará específicamente más adelante. En este apartado se mostrará, únicamente, el nuevo marco legislativo que La Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. La Ley 26/2015 establece unos principios normativos y unos derechos de los niños en acogimiento residencial. Con respecto al acogimiento residencial la ley establece:

“1. En relación con los menores en acogimiento residencial, las Entidades Públicas y los servicios y centros donde se encuentren deberán actuar conforme a los principios rectores de esta ley, con pleno respeto a los derechos de los menores acogidos, y tendrán las siguientes obligaciones básicas:

a) Asegurarán la cobertura de las necesidades de la vida cotidiana y garantizarán los derechos de los menores adaptando su proyecto general a las características personales de cada menor, mediante un proyecto socio-educativo individual, que persiga el bienestar del menor, su desarrollo físico, psicológico, social y educativo en el marco del plan individualizado de protección que defina la Entidad Pública.

b) Contarán con el plan individual de protección de cada menor que establezca claramente la finalidad del ingreso, los objetivos a conseguir y el plazo para su consecución, en el cual se preverá la preparación del menor, tanto a la llegada como a la salida del centro.

c) Adoptarán todas sus decisiones en relación con el acogimiento residencial de los menores en interés de los mismos.” (Art 21)

En el ámbito de esta nueva legislación se hace hincapié en la necesidad de marcar unos “objetivos individualizados” en el marco de un “plan individualizado de

protección” en el que se defina, claramente, los motivos del ingreso y las pautas y objetivos a seguir siempre con una periodicidad que evite la cronificación de las situaciones de acogimiento.

La referida Ley establece respecto a la intervención familiar con niños en acogimiento:

“d) Fomentarán la convivencia y la relación entre hermanos siempre que ello redunde en interés de los menores y procurarán la estabilidad residencial de los menores, así como que el acogimiento tenga lugar preferentemente en un centro ubicado en la provincia de origen del menor.

e) Promoverán la relación y colaboración familiar, programándose, al efecto, los recursos necesarios para posibilitar el retorno a su familia de origen, si se considera que ese es el interés del menor.” (Art 21)

“j) Potenciarán las salidas de los menores en fines de semana y períodos vacacionales con sus familias de origen o, cuando ello no fuese posible o procedente, con familias alternativas.” (Art 21)

En este punto destacar que la Ley hace una mención explícita aunque no detalla a la intervención con las familias, en tanto que establece que las instituciones públicas realicen una programación para la intervención para favorecer, siempre que se pueda, que los fines de semana y períodos vacacionales los pasen con la familia de origen o con una familia alternativa. Con respecto a los niños en acogimiento.

Respecto a la respuesta a las necesidades de los menores en acogimiento la aludida ley 26/2015 establece:

“f) Potenciarán la educación integral e inclusiva de los menores, con especial consideración a las necesidades de los menores con discapacidad, y velarán por su preparación para la vida plena, de manera especial su escolarización y formación.

En el caso de los menores de dieciséis a dieciocho años uno de los objetivos prioritarios será la preparación para la vida independiente, la orientación e inserción laboral.” (Art 21)

“k) Promoverán la integración normalizada de los menores en los servicios y actividades de ocio, culturales y educativas que transcurran en el entorno comunitario en el que se encuentran.” (Art 21)

“l) Establecerán los necesarios mecanismos de coordinación con los servicios sociales especializados para el seguimiento y ajuste de las medidas de protección.

m) Velarán por la preparación para la vida independiente, promoviendo la participación en las decisiones que le afecten, incluida la propia gestión del centro, la autonomía y la asunción progresiva de responsabilidades.” (Art 21)

Como puede observarse aunque se menciona la necesidad de coordinación para poder ofrecerles una respuesta coherente e integral de sus necesidades, que en el caso de los adolescentes de entre dieciséis y dieciocho años incluye la preparación para la vida independiente, no lo desarrolla en concreto, ni establece unos protocolos a seguir.

Cabe destacar, que la nueva legislación no hace, en ningún caso, una mención explícita ni detalla de la coordinación que se debe de establecer entre las residencias de acogida y las escuelas para poder ofrecer una respuesta educativa coherente y coordinada a los niños en acogimiento.

En relación a las condiciones del acogimiento residencial, la Ley 26/2015 establece:

“Asimismo, la Entidad Pública promoverá modelos de acogimiento residencial con núcleos reducidos de menores que convivan en condiciones similares a las familiares.

3. Con el fin de favorecer que la vida del menor se desarrolle en un entorno familiar, prevalecerá la medida de acogimiento familiar sobre la de acogimiento residencial para cualquier menor, especialmente para menores de seis años. No se acordará el acogimiento residencial para menores de tres años salvo en supuestos de imposibilidad, debidamente acreditada, de adoptar en ese momento la medida de acogimiento familiar o cuando esta medida no convenga al interés superior del menor. Esta limitación para acordar el acogimiento residencial se aplicará también a los menores de seis años en el plazo más breve posible. En todo caso, y con carácter general, el acogimiento residencial de estos menores no tendrá una duración superior a tres meses.” (Art 21)

Por tanto, la citada Ley, establece la prevalencia del acogimiento familiar frente al residencial, siempre que sea posible, si no es así las residencias y hogares de acogida deben de ser de reducido tamaño para que se asemejen lo más posible a un entorno familiar, evitando que los menores no tengan la atención individualizada que merecen dentro de grandes instituciones.

Así mismo, esta Ley establece una serie de derechos que todo niño en acogimiento debe tener y que, en algunos casos resultan novedosos respecto a normativas anteriores en España:

- a) “Ser oído en los términos del artículo 9 y, en su caso, ser parte en el proceso de oposición a las medidas de protección y declaración en situación de desamparo de acuerdo con la normativa aplicable, y en función de su edad y madurez. Para ello tiene derecho a ser informado y notificado de todas las resoluciones de formalización y cese del acogimiento.”
- b) “Ser reconocido beneficiario del derecho de asistencia jurídica gratuita cuando se encuentre en situación de desamparo.”
- c) “Dirigirse directamente a la Entidad Pública y ser informado de cualquier hecho trascendente relativo al acogimiento”.
- d) “Relacionarse con su familia de origen en el marco del régimen de visitas, relación y comunicación establecido por la Entidad Pública”.
- e) “Conocer progresivamente su realidad socio-familiar y sus circunstancias para facilitar la asunción de las mismas”.
- f) “Recibir con la suficiente anticipación la información, los servicios y los apoyos generales que sean necesarios para hacer efectivos los derechos de los menores con discapacidad.”
- g) “Poner en conocimiento del Ministerio Fiscal las reclamaciones o quejas que considere, sobre las circunstancias de su acogimiento”.
- h) “Recibir el apoyo educativo y psicoterapéutico por parte de la Entidad Pública, para superar trastornos psicosociales de origen, medida esta aplicable tanto en acogimiento residencial, como en acogimiento familiar.”
- i) “Recibir el apoyo educativo y psicoterapéutico que sea necesario.”
(Art 21, Bis)

En los supuestos de acogimiento residencial, tiene, además, los siguientes derechos:

- a) “Respeto a la privacidad y a conservar sus pertenencias personales, siempre que no sean inadecuadas para el contexto educativo
- b) Participar en la elaboración de la programación de actividades del centro y en el desarrollo de las mismas.
- c) Ser escuchado en caso de queja y ser informado de todos los sistemas de atención y reclamación que tienen a su alcance, incluido el derecho de audiencia en la Entidad Pública.» (Art 21, Bis)

Como se desprende de las informaciones anteriores, la reciente Ley 26/2015 contempla cambios importantes, así los niños en acogimiento residencial pasan de ser meros espectadores a tomar decisiones que con respecto a ellos se llevan a cabo en el centro, pasan a ser parte activa en el proceso de su intervención educativa, tienen derecho a quejarse y a ser escuchados, pasan a tener una vía para poder expresar a los profesionales responsables de su educación sus opiniones e intereses.

b) El acogimiento familiar:

El acogimiento familiar aparece en España como figura legal en la reforma del Código Civil, *por Ley, 21/1987, de 11 de noviembre, bajo la rúbrica “De la adopción y otras formas de protección de menores”*, esta ley regula por primera vez la medida con la denominación “acogimiento familiar”.

El acogimiento familiar se entiende como una medida de protección a la infancia que, con carácter administrativo o judicial, otorga la Guarda de un niño o adolescente a una persona o núcleo familiar con la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, atenderlo, alimentarlo, cuidarlo y procurarle una formación integral a fin de proporcionarle una vida familiar sustitutiva o complementaria de la suya propia. La familia acogedora asume una función de colaboración con la Administración.

Posteriormente en la *Ley 1/1996 de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor* se flexibiliza el acogimiento familiar. Posibilita que la entidad pública acuerde un acogimiento provisional mientras se tramita el expediente que lleve a la resolución judicial. Esto resuelve un obstáculo anterior, la necesidad de internamiento de los niños si los padres se negaban al acogimiento.

En la promulgada *Ley 1/1996* se distinguía, en el Artículo 20, distintas modalidades de acogimiento familiar:

- Provisional: acogimientos con carácter transitorio en tanto que se formaliza otra medida de protección, que reviste un carácter más estable.
- Simple: En un periodo más o menos corto se prevé la reinserción del menor a su propia familia
- Permanente: Si por edad u otras circunstancias del niño o de la familia se presupone una permanencia más prolongada y estable del niño en la familia acogedora.
- Preadoptiva: Es el acogimiento que se lleva a cabo mientras la Administración eleva la propuesta de adopción o cuando, antes de elevar el juez la propuesta, considere necesario un periodo de adaptación del menor a la nueva familia.

Sin embargo, la reciente *Ley 26/2015, de 28 de julio*, simplifica y agiliza aún más el acogimiento familiar equiparándolo al residencial, incluso sin la conformidad de los

padres o tutores y, redefine las modalidades de acogimiento familiar en función de su duración:

- Se suprime el acogimiento provisional, ya que al simplificar los trámites para el acogimiento familiar no será necesario.
- Se suprime el acogimiento preadoptivo ya que se entiende como una fase más dentro del proceso de adopción.
- Se establecen según la temporalidad: los acogimientos de urgencia y los acogimientos temporales, hasta ahora simples, con una temporalidad máxima de dos años salvo que el interés superior del niño aconseje otra cosa, y los acogimientos permanentes.

Según la vinculación de los niños con la familia acogedora se pueden distinguir dos modalidades:

- Acogimiento en familia extensa: es decir, por alguno de los miembros de su propia familia.
- Acogimiento en familia ajena: cuando se produce en una familia con la que el menor no tiene ningún lazo familiar. (Art 20)

Así la nueva *Ley 26/2015, de 28 de julio* establece que podrá llevarse a cabo un acogimiento especializado dentro del acogimiento familiar en familia ajena, que correspondería a aquellas familias que lleven a cabo un acogimiento y que alguno de sus miembros dispone de cualificación, formación o experiencia que le habilite para acoger a niños con necesidades o circunstancias especiales, la atención se llevaría a cabo con plena disponibilidad y percibirían, por ello, una compensación económica. (Art 20)

Otra de las novedades de la reciente Ley es la valoración previa de idoneidad que se debe de llevar a cabo con las familias acogedoras.

“En esta valoración se tendrá en cuenta su situación familiar y aptitud educadora, su capacidad para atender adecuadamente las necesidades de toda índole del menor o menores de que se trate, la congruencia entre su motivación y la naturaleza y finalidad del acogimiento según su modalidad, así como la disposición a facilitar el cumplimiento de los objetivos del plan individual de atención y, si lo hubiera, del programa de reintegración familiar, propiciando la relación del menor con su familia de procedencia.” (Art 20)

Si el acogimiento familiar se pretende como una medida que debe de dar respuesta a los niños en desamparo social, sin duda, esta valoración previa de idoneidad es necesaria y se debe de llevar a cabo de la manera más profunda y conforme a un protocolo de valoración donde se clarifique tanto la labor de las familias acogedoras como las necesidades del niño acogido.

Por tanto, el acogimiento familiar es, en la mayoría de los casos, una medida temporal “el acogimiento familiar tal vez sea la mejor alternativa para el menor desamparado o desatendido, pero no es la “solución definitiva” para él” (García, 1993, p.94). Son varios los motivos por los cuales llega a término este acogimiento familiar:

- Por reintegración del menor a su familia: La familia puede hacerse cargo del niño y este vuelve a su núcleo familiar.
- Por mayoría de edad: El adolescente en acogimiento cumple la mayoría de edad.
- Por adopción del menor: Se constituye formalmente la adopción por resolución judicial.
- Por paso a Acogimiento Residencial: La protección del menor sigue ejerciéndose a través de una medida de Guarda un centro residencial.
- Por otras causas: Supuestos diferentes a los señalados en los anteriormente y que puedan suponer el fin del acogimiento familiar.

En la actualidad el acogimiento familiar en España es la medida que se pretende fomentar por encima del acogimiento residencial, sin embargo todavía queda mucho camino por recorrer. El acogimiento familiar especializado es una figura muy poco extendida y que requiere de una inversión fuerte tanto en organización como en formación y seguimiento del menor y de la familia.

c) La adopción

La adopción es una medida que se lleva tomando con respecto a la infancia desde tiempos inmemorables, era habitual en la cultura griega y en la antigua Roma, sin embargo, eran otros intereses los que movían estas adopciones, “prácticas semejantes no eran realmente altruistas sino que significaban la ampliación y reforzamiento de la familia” (Vallverdi, 2004, p. 37), no se buscaba el mayor beneficio del niño, podían ser, en algunos casos, motivos políticos o hereditarios los que movieran el interés de estas adopciones “ello conllevó un abuso de la adopción realizada por personas sin hijos con el único interés de ganar puntos para su carrera política (Vallverdi Ibíd. p.37).

La adopción tal y como la entendemos en la actualidad, según Ocón (2004), tiene su base jurídica en la *Ley de 17 de octubre de 1941*, orientada a que los administradores de las Casas de Expósito y de otros establecimientos de beneficencia tuvieran la exclusividad en la tramitación de los expedientes de adopción, los cuales posteriormente, debía aprobar el juez. También se encargaban del seguimiento y control del niño, una vez que era adoptado. Sin embargo el hecho de que los padres biológicos pudieran recuperar a su hijo si el niño era mayor de 14 años hizo que no fuera una medida muy popular.

Posteriormente, el Código Civil fue modificado en la *Ley de 24 de abril de 1958*. Esta Ley distinguía dos modalidades de adopción:

- Plena: Se buscaba una situación familiar entre el adoptante y el adoptado, si era mayor de edad el adoptante tenía que dar su consentimiento; y si se encontraba en acogimiento en una Casa de Expósito esta debía de dar su consentimiento.
- Menos plena: La adopción tenía un carácter más provisional.

Sin embargo, esta Ley suponía una limitación en las adopciones, el niño debía de estar, al menos tres años, en situación de abandono para poder ser adoptado, lo que supuso la institucionalización de muchos niños, que teniendo la posibilidad de ser adoptados, tenían que pasar el periodo establecido de tres años.

La *Ley de 7 de julio de 1970* mantenía las dos opciones de adopción: la plena y la simple (anteriormente llamada menos plena), con la particularidad de que cabía la opción de convertir la adopción simple en plena.

La Constitución Española de 1978 trajo numerosas modificaciones con respecto a la filiación, y por ende a lo concerniente a la adopción:

- Promulgó la plena igualdad entre los hijos.
- Igualdad entre el padre y las madres.
- Posibilidad de investigación para el establecimiento de la paternidad.

Estas modificaciones en lo que a filiación se refiere se desarrollaron en las siguientes leyes, que cancelan, definitivamente, la distinción entre la filiación legítima e ilegítima y fuera una filiación por naturaleza o por adopción.

Ley 21/1987 de 11 de noviembre suprime la figura de la adopción simple, y centra toda su interés en el niño, por ello todo el proceso de adopción pasa a ser responsabilidad de la Administración. Hasta ese momento la adopción era un acto jurídico privado ante el juez sin ningún tipo de control por parte de la Administración.

Ley 1/1996 de 15 de enero establece que la adopción se constituye por resolución judicial, teniendo siempre en cuenta el mayor interés del niño. Se debe de valorar la idoneidad de los adoptantes, se establece, por ejemplo, que el adoptante, o en el caso de una pareja uno de ellos, deben de ser mayor de 25 años, y salvo excepciones, debe de haber una diferencia entre el adoptando y el adoptante de 14 años.

En la reciente *Ley 26/2015, de 28 de julio* la mayor novedad respecto a la adopción es la posibilidad de constituir una adopción abierta, una adopción que, aunque la familia de origen perdiera todo vínculo jurídico, el niño puede seguir manteniendo contacto a través de comunicaciones o visitas con algún miembro de su familia de origen. La adopción abierta tendría que ser acordada por el juez y revisada por la Entidad Pública, tanto en el apoyo de ambas partes como en la valoración de la conveniencia de que las visitas y comunicaciones se mantuvieran en el tiempo.

CAPITULO 6. INTERVENCIÓN CON MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.

6.1 Situación actual del acogimiento residencial en España

a) Intervención con menores en acogimiento residencial: datos y situación actual

El sentido de las residencias de acogida ha ido evolucionando desde los años setenta a la actualidad. Según (Bravo y Del Valle, 2009, p- 43-44) hasta los años setenta estaba vigente el sistema institucional, macroinstituciones, donde los menores podían permanecer toda su infancia y solo se cubrían sus necesidades básicas. Estas grandes instituciones según Del Valle (2000) se caracterizaban por:

- Acogimiento indiscriminado: Se mezclaban todo tipos de problemáticas y situaciones, y la protección a la infancia, no era, en todos los casos, lo que movía la institucionalización. Se mezclaban situaciones tales como malos tratos, falta de recursos económicos, enfermedad, orfandad...etc.
- Instituciones cerradas y autosuficientes: Eran entornos cerrados que intentaban cubrir todas las necesidades de los niños, sin la necesidad de salir de la residencia.
- Cuidados básicos e instrucción: Los objetivos básicos en el acogimiento residencial era el aprendizaje de normas y el aprendizaje escolar o de algún oficio.
- Falta de profesionales: Por un lado, el número de profesionales por niño, los profesionales se tenían que hacer cargo, cada vez más, de grupos muy amplios, y, por otro, el perfil profesional, eran profesionales carentes de una formación específica para trabajar con niños en acogimiento.

El tipo de residencias distaba mucho del concepto de educación integral que en la actualidad se pretende llevar a cabo, eran instituciones con reminiscencias al pasado de “encierro de los pobres”. Desde esta perspectiva se entiende la mala fama y los pésimos resultados de estas instituciones. En este sentido, según estudios como los llevados a cabo por Spitz (1945) y Bowlby (1951), el internamiento en centros socioeducativos producía efectos negativos y permanentes en los niños.

A partir de los años setenta un nuevo sistema, el “sistema comunitario” comenzó a tomar cada vez más fuerza. Ya no son instituciones cerradas, los niños comienzan a participar en el contexto comunitario y, entre otras cosas, a acudir a las escuelas del barrio. El sistema se basaba en la creación de hogares de tipo familiar y con referentes educativos cercanos y estables. Las grandes instituciones hacen reestructuraciones para que haya espacios diferenciados donde grupos de entre ocho y diez niños, ya que las instituciones pasan a ser mixtas, en su gran mayoría convivían con un educador de referencia, un profesional encargado del cuidado y educación de los niños que tenía a su cargo.

Es por ello que a partir de los años ochenta el acogimiento residencial tiene básicamente dos posibles estructuras: “El hogar familiar, sea en pisos o en viviendas unifamiliares. Residencias de mayor tamaño pero que en su interior se hallan divididas en unidades u hogares de tipo más familiar.” (Bravo y Fernández del Valle, 2009, p.43)

Según Fernández del Valle (2010) esta transición lleva asociado una serie de cambios:

- Cierre o reconversión de las grandes instituciones: Las macroinstituciones se reestructuran para que haya una organización por grupos de entre ocho a diez niños o bien tienden a desaparecer.
- Pasar del concepto “*menor*” al concepto “*familia e infancia*”: Este es uno de los aspectos más destacados en la evolución de las residencias. El concepto de “*menor*”, implica que se trabaje con el niño, sin tener en cuenta su contexto familiar y la posibilidad de poder intervenir en él, lo que suponía, en muchas ocasiones, separarlo, sin más, de su contexto familiar. En la actualidad la intervención con las familias es un aspecto básico del trabajo que se lleva a cabo en las residencias.
- Profesionalización: Se ha intentado pasar del rol de cuidador al rol de educador. Si bien, se ha avanzado al respecto, todavía queda mucho camino por recorrer, tanto en la formación específica de los educadores como selección y formación continua o actualización así como en la creación de grupos interdisciplinares. Dentro de las residencias se crean, en ocasiones, equipos interdisciplinares con distintas categorías: cuidadores, auxiliares y educadores, con funciones diferenciadas pero que, a la hora de llevarlas a cabo es difícil diferenciar un rol

de otro, por lo que parte de la profesionalización en la respuesta a estos niños se pierde.

- Normalización: Se busca paliar los posibles efectos de la separación del niño del contexto familiar, considerando para ello esencial la normalización de la vida del niño y el uso de los recursos comunitarios.
- Reconocimiento de los derechos del niño: Desde la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en la Asamblea General de Naciones Unidas el 20-11-89 y en vigor en España desde el 6-1-1991 se considera al niño como sujeto de derecho, y es esta Convención una guía básica a tener en cuenta en las intervenciones con los niños.

A partir de esta década es cuando se llevó a cabo una transferencia de competencias hacia las Comunidades Autónomas. Es por ello, que la calidad en la intervención con niños en acogimiento queda supeditada, en parte, al nivel de compromiso de las diferentes Comunidades Autónomas, pudiendo variar la calidad de la intervención de una a otra.

En relación al perfil de la población atendida en centros y hogares de protección y las necesidades de intervención durante los últimos quince años ha variado mucho, por motivos tales como:

- La aparición de nuevas problemáticas, como la llegada de menores extranjeros no acompañados por sus padres y los menores denunciados por sus padres por haberse convertido en víctimas del comportamiento violento del hijo.
- La necesidad de un enfoque más terapéutico para dar respuesta a las necesidades de jóvenes con problemas de salud mental.
- La evolución del sistema de protección. En la actualidad se adoptan medidas de tipo familiar, de forma prioritaria, para todos los menores, pero muy especialmente para los más pequeños.
- El propio proceso de intervención en el sistema de protección han provocado la demanda de una mayor especialidad en la intervención desde los hogares.

Estas características tan diversas de los niños y adolescentes atendidos dentro del acogimiento residencial conllevan una diversidad de intervenciones que buscan dar respuesta a las necesidades concretas de cada niño. Dentro del acogimiento residencial

se pretende una intervención individualizada y planificada rigurosamente. Los educadores de referencia, en la mayoría de los casos, son los encargados de llevar a cabo la planificación en la intervención y la valoración de la consecución de los objetivos, consensuándolo en equipo y en coordinación con los distintos Organismos e Instituciones Públicas que intervienen.

En la planificación y programación individualizada según Del Valle (2007), uno de los problemas más extendidos es la ausencia de un referente teórico común que se lleve a la práctica dentro del acogimiento residencial. Si bien los educadores, de cada residencia, consensuan un modelo de intervención individualizado con una clasificación de objetivos, más o menos amplia, agrupados en áreas que sirve como referencia para desarrollar el programa individual de cada niño. No existe una herramienta de trabajo validada y consensuada para la intervención en el acogimiento residencial.

En la actualidad y según los datos del Observatorio de la Infancia a fecha de 31 de diciembre del 2013 había un total de 29.291 menores tutelados y 5033 menores con guarda, dentro de los cuales 13.401 se encontraban en acogimiento residencial en España. A continuación se desglosaran los datos por Comunidades Autónomas:

Tabla nº2 Acogimiento residencial ámbito estatal. Fuente: Boletín de Datos Estadísticos (2013)

	TUTELAS	GUARDAS	ACOGIMIENTO RESIDENCIAL
ANDALUCÍA	5.594	465	2.114
ARAGÓN	341	42	228
ASTURIAS	647	332	322
BALEARES	841	234	359
CANARIAS	1.493	69	937
CANTABRIA	120	176	108
CASTILLA Y LEÓN	1.085	329	448
CASTILLA-LA MANCHA	1.081	70	436
CATALUÑA	7.076	278	2.706
COMUNIDAD VALENCIANA	2.935	923	1.134
EXTREMADURA	441	197	371
GALICIA	1.416	571	617
MADRID	2.760	601	1.634
MURCIA	1.245	SD	220
NAVARRA	314	119	161
PAÍS VASCO	1.519	304	1.030
LA RIOJA	104	9	63
CEUTA	176	64	170
MELILLA	103	250	343
TOTAL	29.291	5.033	13.401

En los datos mostrados en la tabla número 2 se puede apreciar cómo en todas las Comunidades Autónomas las tutelas son sustancialmente más elevadas que las “guardas”, considerándose la guarda una medida protectora menos extendida. Así de los niños con medida de guarda y tutela un número significativo de ellos se encuentran en acogimiento residencial.

En la actualidad, en España, según datos del observatorio a la infancia 2006, hay un total de 2557 centros de menores dedicados al acogimiento residencial, de los cuales solo el 37,5%, unos 959, es de entidad pública; destacando el amplio número de residencias que son de entidad privada y que actúan en colaboración con las Instituciones Públicas, siendo un total de 1598 instituciones privadas, el 62,5% del total de residencias.

En los últimos años, y a pesar del desarrollo de otras medidas alternativas la evolución en las cifras de acogimiento residencial se ha mantenido prácticamente estable. A continuación se muestra la evolución de los datos durante el periodo 2008-2013 incluyendo también los datos de acogimiento familiar.

Tabla nº 3 Evolución del acogimiento

Fuente: Boletín de Datos Estadísticos

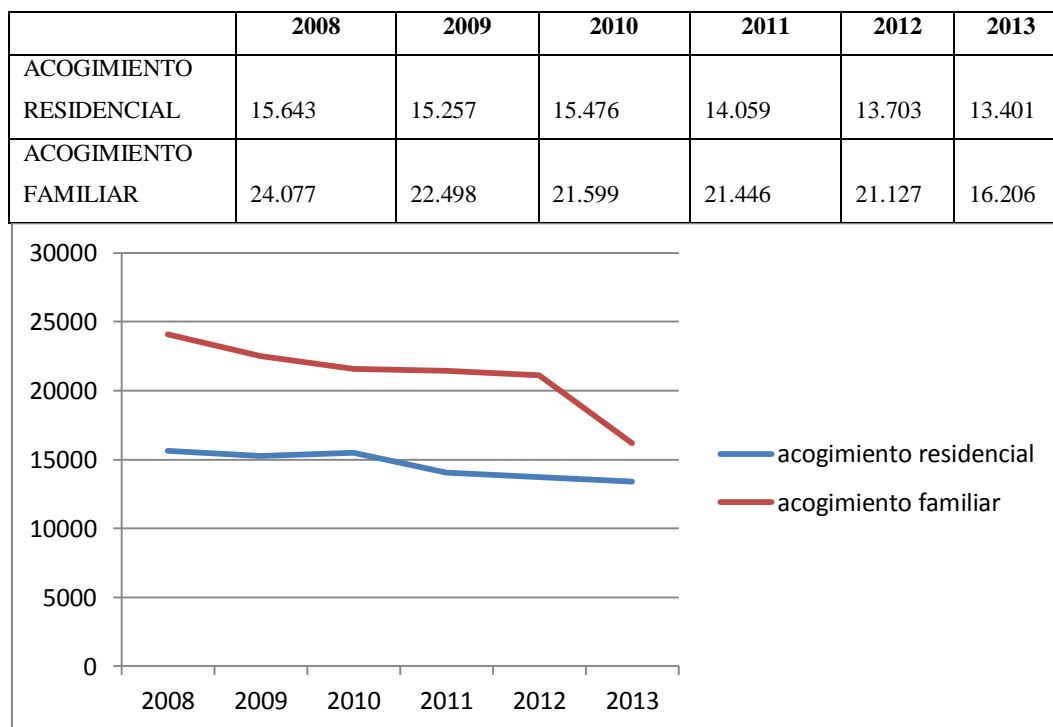


Gráfico nº 1. Evolución del acogimiento.

Fuente: Boletín de Datos Estadísticos

En la tabla número 3 se puede observar como los datos en el acogimiento residencial se han mantenido prácticamente estables, siendo la cifra de acogimientos familiares las que en los últimos años ha descendido de una manera más significativa. A pesar de las distintas alternativas que en referencia a la protección del menor se están desarrollando, el acogimiento residencial sigue siendo una alternativa a tener en cuenta, ya que los datos reflejan la estabilidad en el tiempo del número de niños atendidos en esta modalidad

b) Intervención con familias desde el acogimiento residencial

En el ámbito estatal la reciente ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia hace mención a la intervención familiar con niños en acogimiento:

1. Cuando la Entidad Pública asuma la tutela o guarda del menor elaborará un plan individualizado de protección que establecerá los objetivos, la previsión y el plazo de las medidas de intervención a adoptar con su familia de origen, incluido, en su caso, el programa de reintegración familiar. En el caso de tratarse de un menor con discapacidad, la Entidad Pública garantizará la continuidad de los apoyos que viniera recibiendo o la adopción de otros más adecuados para sus necesidades.

2. Cuando del pronóstico se derive la posibilidad de retorno a la familia de origen, la Entidad Pública aplicará el programa de reintegración familiar, todo ello sin perjuicio de lo dispuesto en la normativa relativa a los menores extranjeros no acompañados.

3. Para acordar el retorno del menor desamparado a su familia de origen será imprescindible que se haya comprobado una evolución positiva de la misma, objetivamente suficiente para restablecer la convivencia familiar, que se hayan mantenido los vínculos, que concorra el propósito de desempeñar las responsabilidades parentales adecuadamente y que se constate que el retorno con ella no supone riesgos relevantes para el menor a través del correspondiente informe técnico. En los casos de acogimiento familiar, deberá ponderarse, en la toma de decisión sobre el retorno, el tiempo transcurrido y la integración en la familia de acogida y su entorno, así como el desarrollo de vínculos afectivos con la misma.

4. Cuando se proceda a la reunificación familiar, la Entidad Pública realizará un seguimiento posterior de apoyo a la familia del menor. (Art 19, bis)

Así la citada Ley establece los principios con los que se debe de trabajar con las familias en el caso de los menores en acogimiento, sin embargo, quedan aspectos insuficientemente claros: no concreta a qué profesionales corresponde la intervención

con las familias y ni las pautas a seguir con respecto al trabajo a desarrollar con ellas, haya, o no, una previsión de reinserción familiar.

Cabe destacar, con respecto a este tema, el estudio llevado a cabo por Martin et al (2008), en él estos autores analizan la cooperación familiar y vinculación del menor con la familia que influye en distintas variables en los niños en acogimiento.

Según Martin et al (Ibíd.) el acogimiento de niños en residencias puede tener como objetivos cara al futuro del niño:

- La preparación para una reunificación familiar
- La preparación para un acogimiento familiar preadoptivo.
- Trabajar la emancipación para aquellos menores con escasas posibilidades de retorno a la familia de origen.
- Primera estancia durante una primera evaluación.

A la luz del enfoque actual se debe de tener en cuenta, en cualquiera de los casos, la intervención familiar. Ya no se entiende al menor como un sujeto de intervención aislado del contexto familiar.

Por tanto a la hora de analizar la influencia del acogimiento residencial en las relaciones del niño con su familia, según Martin et al Ibíd., hay dificultades añadidas al respecto. Una vez que el niño vuelve al entorno familiar, y al analizar las posibles dificultades en las relaciones con su familia, es muy complicado dilucidar si estas dificultades vienen derivadas de la situación de acogimiento del niño y separación de su entorno, o, por el contrario, vienen motivadas por la situación de desamparo anterior al acogimiento que derivó en la separación del niño en el contexto familiar.

Esta situación nos debe hacer ver las dificultades en las que se mueven los niños que viven en acogimiento residencial, no es solo que hayan vivido una situación de desamparo, sino que para superarla, deben de vivir separados del entorno familiar, todo ello pudiendo derivar en unas consecuencias negativas para el niño, es por eso que se debe de considerar, especialmente, importante la coordinación y la intervención con la familia del niño.

En el citado trabajo llevado a cabo por Martin et al plantearon una serie de objetivos para analizar en profundidad las relaciones familiares:

- Analizar la vinculación afectiva del menor con su familia y el grado de cooperación de la familia con la residencia durante el periodo que el niño vivió en esta.
- Analizar el grado de influencia de algunas variables, tales como, edad, sexo, motivo de ingreso, tipo de medida y tiempo de estancia en acogimiento residencial, en la evolución de la vinculación y la cooperación familiar.
- Comprobar si existe relación entre la vinculación y cooperación familiar en las residencias de acogida con la adaptación a los contextos residenciales y escolares.

El trabajo de investigación se desarrolló en Tenerife y contó con una muestra final de 138 niños en acogimiento residencial. Con respecto a los objetivos marcados llegaron a una serie de conclusiones finales:

- Respecto al primer objetivo concluyeron que el acogimiento residencial no tenía por qué perjudicar, necesariamente, el contacto del menor con su familia, incluso en algunos casos, podía beneficiar.
- Respecto al segundo objetivo no observaron ninguna relación significativa entre las variables sexo, edad, motivo de ingreso y tiempo de estancia residencial con la evolución de la vinculación y la cooperación familiar. Sólo observaron una relación significativa en la mejora en la evolución en cooperación familiar, observada en los casos de tutela respecto, a los casos de guarda. En este último la iniciativa para iniciar el proceso de separación familiar es de los propios progenitores, en el caso de la tutela no. Esto, quizás, puede provocar distintas actitudes. Sin embargo, es un tema en el que se debería de profundizar más, ya que solo 11 niños del total de la muestra se encontraban en acogimiento residencial con medida de guarda.
- Respecto al tercer objetivo los resultados mostraron una alta relación entre la cooperación familiar con mejoras en la adaptación al contexto residencial, no así en el contexto escolar en los que no se encontraron ninguna relación.

Así Martín et al concluyeron que el acogimiento residencial no tenía por qué perjudicar las relaciones del niño con su familia, incluso en algunos casos, podía mejorar esta relación. Ya que el grado de implicación familiar depende de la familia en sí y del modelo de trabajo y de intervención de los distintos profesionales. Es desde ahí

desde donde se debe marcar una intervención con la máxima implicación familiar, tanto por el beneficio demostrado en la adaptación residencial del niño, como por un objetivo más a largo plazo, el objetivo final del acogimiento residencial, que, en numerosas ocasiones, es el retorno al contexto familiar.

El estudio concluye con una crítica al modelo de intervención familiar en niños en acogimiento residencial, en tanto que en la actualidad, en la mayoría de los casos, los profesionales de las residencias no llevan el grueso de la intervención con la familia del niño, reduciéndose su intervención únicamente a las posibles visitas que las familias hacen a los niños.

Si buscamos una intervención más coherente e integral en el acogimiento residencial deberían ser los propios profesionales de las residencias los que marcaran las pautas a seguir con las familias y los objetivos a trabajar para que el niño pudiera volver con su familia. Son estos profesionales, que trabajan directamente con el niño, los que tienen una visión más completa de las necesidades concretas de cada niño y quienes pueden ofrecer una respuesta más adaptada y concreta a cada situación.

c) Transición a la vida adulta

A pesar de la evolución histórica que las residencias de acogida han experimentado en las últimas décadas, que han permitido ofrecer una respuesta más integral a los niños en acogimiento, todavía quedan carencias en la respuesta a las necesidades que, desde la Administración, se les da a los niños. Esta situación se agrava en los adolescentes en acogimiento. Uno de los aspectos a tener en cuenta es la situación en la que abandonan el sistema residencial jóvenes y adolescentes que no han podido retornar al contexto familiar y, que una vez cumplida la mayoría de edad, se ven obligados a abandonar la residencia.

Al respecto la citada Ley de 26/2015 establece que:

“Las Entidades Públicas ofrecerán programas de preparación para la vida independiente dirigidos a los jóvenes que estén bajo una medida de protección, particularmente en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad, desde dos años antes de su mayoría de edad, una vez cumplida esta, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos. Los programas deberán propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción socio-laboral, apoyo psicológico y ayudas económicas.” (Art 22, bis)

Es, sin duda, un nuevo marco legislativo que regula, a grandes rasgos, la transición a la vida adulta de estos adolescentes, sin embargo aún queda un largo camino por recorrer. Ya que para López et al (2013) hay numerosas dificultades que surgen en la intervención con niños y adolescentes en acogimiento residencial y que al abandonar el sistema residencial hay que valorar e intentar paliar, problemas como los expuestos por López et al (Ibid):

- Problemas emocionales y conductuales.
- Déficits escolares acrecentados, en ocasiones, por cambios de emplazamiento.
- Escasa red de apoyo social.
- Falta de habilidades sociales.

A estas posibles dificultades se une al hecho de que si han cumplido la mayoría de edad en acogimiento residencial es porque no se han podido encontrar alternativas de acogimiento y, su entorno familiar no ha superado la situación que generó el desamparo del niño por lo que no ha podido volver al entorno familiar. En esta situación se entiende que los adolescentes no tienen un hogar seguro al que volver. Lo que hace cuestionar el proceso de autonomía e independencia de los adolescentes que han vivido y cumplido su mayoría de edad en residencias de acogida. En este sentido cabe destacar el programa desarrollado por Stein (2004) –en López et al 2013- en el que se establece unos pilares básicos:

- Demorar el momento de abandonar el sistema residencial del joven hasta que este esté bien preparado.
- Reforzar la evaluación de las necesidades individuales y la preparación y planificación de la trayectoria a seguir
- Proveer buenos apoyos durante la transición y en los momentos posteriores.
- El acompañamiento de mentores.
- Mejorar las ayudas financieras.
- Apoyar el acceso a la educación y el empleo.
- Desarrollar habilidades para la vida diaria.
- Posibilitar el mantenimiento de los apoyos más allá de los 21 años.
- Facilitar la oportunidad de desarrollar habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas.

- Considerar la relevancia de las familias biológicas, o en su caso, de los acogedores.
- Normalizar, en la medida de lo posible, la experiencia de acogimiento.
- Reforzar la colaboración y coordinación de los diferentes agentes implicados.

Estos son, sin duda, unos pilares básicos más que recomendables para diseñar programas de transición a la vida adulta; sin embargo, en España, según López et al (2013), en el contexto estatal no existe ningún marco legislativo que concrete las actuaciones respecto a estos adolescentes, aunque sí lo hacen algunas leyes autonómicas recientes.

Según los autores antes citados, los procedimientos que en la actualidad se llevan a cabo en España, con respecto a la propuesta educativa para la independencia de los adolescentes en acogimiento residencial, se basan en una serie de actividades: búsqueda de trabajo, gestión del dinero, cuidado de la salud...etc. destinadas a potenciar su autonomía e independencia, pero, no se trata, de programas extendidos y estructurados que den respuestas a las necesidades globales de estos adolescentes.

En el ámbito internacional, cabe destacar, las experiencias del Reino Unido y de Estados Unidos, países en los que en los últimos años se han experimentado cambios legislativos que favorecen la integración, paulatina y acompañada de estos adolescentes, para la transición hacia su independencia.

En el Reino Unido las modificaciones legislativas que se han producido conllevan mayor estructuración y acompañamiento en este proceso con iniciativas como:

- Ampliar la protección del gobierno de los 16 a los 18 años.
- Obligatoriedad de las distintas entidades de ofrecer apoyos para los jóvenes de entre 18 a 21 años.
- Centrar su intervención en términos de formación educativa y profesional, así como en las necesidades económicas.
- Abrir la posibilidad de extender el apoyo educativo hasta los 24 años.
- Planificar individualmente la trayectoria de transición a través de los consejeros personales para los jóvenes de hasta 21 años.

En EE.UU. también se han llevado a cabo unas modificaciones legislativas que han permitido el desarrollo de programas para estos adolescentes que les permite:

- Permanecer en programas de intervención hasta los 21 años (en recursos de vida independiente supervisados, acogimiento residencial o familiar) siempre y cuando estén inmersos en itinerarios laborales o formativos, o existan causas que justifiquen que no sea así.
- Servicios de transición a la vida adulta: alojamiento durante la transición, servicios de salud física y mental, servicios educativos y servicios de empleo.
- Elaboración de un plan individualizado, que incluya opciones específicas de alojamiento, seguro de salud, educación, oportunidades de contar con un mentor, servicios de apoyo continuado y servicios de empleo.

Sin duda, en el contexto español respecto este tema queda todavía mucho trabajo que llevar a cabo. Si bien, hay algunas iniciativas, en general, no se está ofreciendo a los jóvenes que abandonan el sistema residencial acompañamiento y apoyo, en lo económico o en lo personal que les ayude en la transición hacia la independencia.

d) Tendencias en el acogimiento residencial

En la actualidad, las tendencias para trabajar con niños en acogimiento residencial y que marcan pautas de actuación según Fernández Del Valle (2010), son las siguientes:

- Disminución del número de niños acogidos en residencias: se pretende que la separación del niño de su contexto familiar sea la última de las alternativas, apoyándose en intervenciones dentro de la familia y en un contexto comunitario de apoyo que pueda facilitar la permanencia del niño en su contexto familiar a la vez que permita paliar la situación de riesgo social, evitando así las consecuencias negativas que se derivan de la separación del niño de su entorno familiar.
- Disminución del tiempo de estancia en la residencia: No se concibe la estancia en las residencias de acogida como una alternativa permanente para el niño. Se debe de llevar a cabo un trabajo con la familia que permita el retorno del niño al contexto familiar lo antes posible.
- Aumento de la edad promedio de los niños en residencias: El intervalo de edad entre los 12 y 18 años es el de más volumen en las residencias de acogida. Con

niños más pequeños se pretende, en la medida de lo posible, buscar otras alternativas más adecuadas a su edad, como son, por ejemplo, el acogimiento familiar.

- Cambios en los aspectos arquitectónicos y ubicación de las instituciones. Reducción de tamaño: Se pretenden, cada vez más, espacios más pequeños y familiares, en los que los niños puedan disponer de una atención individualizada, se buscan incluso residencias en bloques de viviendas ordinarios donde los niños puedan disfrutar de un contexto lo más normalizado posible.
- Cambios en la formación del personal: Se pretende, por un lado, buscar una mayor cualificación de los profesionales que trabajan en las residencias y, por otro lado, una disminución de la ratio niños/personal para una mejor atención a las necesidades de cada niño.
- Cambio de modelo: Se pasó del sistema meramente asistencial a un sistema educativo, con el objetivo de buscar una intervención integral cubriendo todas las posibles necesidades de los niños en acogimiento residencial. En la actualidad, se está evolucionando hacia un modelo psicosocial. Este cambio tiene sentido como consecuencia de la evolución de las características de los niños atendidos y a los graves problemas emocionales y comportamentales que pueden llegar a presentar.
- Diversificación de recursos residenciales: Se ha llevado a cabo una especialización de las residencias en función de las distintas necesidades de los niños atendidos.
- Elaboración de condiciones mínimas: La administración vela para que en los distintos recursos tanto públicos como asociados se cumplan unos requisitos mínimos en la intervención y cuidado de los niños. Para evitar situaciones de hacinamiento, no respeto a la intimidad, indefensión del niño o cualquier tipo de maltrato.
- Importancia de la familia: Este es uno de las más importantes tendencias a tener en cuenta. Si pretendemos paliar las consecuencias negativas en el niño derivadas de la separación de su contexto familiar, y se entiende el acogimiento residencial como una alternativa no permanente, el trabajo con las familias es esencial para una buena intervención. Si finalmente el destino último del niño no es el retorno al contexto familiar, se deben de marcar unos objetivos y unas

pautas para que el proceso sea lo menos traumático posible, haciendo partícipe, en la medida de lo posible, a la familia. Si, por otro lado, el objetivo es el retorno familiar el trabajo con la familia y su implicación en el proceso es aún si cabe, más importante.

Estas son buenas pautas a seguir en la intervención con niños en acogimiento residencial, la individualización y la intervención no sólo con el niño sino también con su familia deben de marcar los objetivos a trabajar para poder ofrecer una mejor intervención. Las residencias no son lugares en las que los niños deban de permanecer largas temporadas, sin que se lleve a cabo un trabajo concreto y unos objetivos pautados y temporalizados para buscar alternativas al niño, ya sea un acogimiento familiar, una adopción; el retorno con su familia o si el niño es suficientemente mayor, la transición a la vida adulta que le permita tener alternativas y opciones una vez que la estancia en el acogimiento residencial termine.

En concordancia con las argumentaciones anteriores se encamina la intervención en el acogimiento residencial, según Rosser-Limiñana et al (2013) en:

- Los acogimientos deben contemplarse de manera diversificada, con criterios no solo definidos por la edad del niño sino también por los objetivos a cumplir con cada niño. A partir de los 11 años el acogimiento se debe de plantear con un plan urgente de intervención con la familia o, bien, si los problemas existentes impiden la vuelta del niño con su familia, como un proceso cuyo objetivo es la emancipación del niño una vez cumplido la mayoría de edad.
- Los educadores de las residencias así como las familias acogedoras y adoptantes deben de ser incorporadas a la intervención teniendo en cuenta su motivación y sus actitudes.
- En los acogimientos residenciales los niños no deben de estar en grupos de más de 10 miembros, incluidos los adultos.
- Estos grupos deben de estar integrados y normalizados en la vida social urbana.
- Los adultos deben de concebirse como figuras de apego generadoras de resiliencia.
- Estos adultos deben de contar con equipos técnicos de apoyo especializados, que les asesore y hagan el seguimiento del proceso.

De las recomendaciones que Rosser–Limiñana et al proponen son especialmente interesantes las referidas al papel del educador en la intervención, el educador tiene una responsabilidad principal dentro de la intervención y su motivación y actitudes deben de ser incluidas dentro de la propia intervención. Además, contar con equipos técnicos que le apoyen y le asesoren en la intervención que lleva a cabo con los niños. Estos educadores han de ser considerados generadores de resiliencia y se les debe proporcionar mejores condiciones para que puedan desarrollar su labor profesional.

e) El educador figura del acogimiento residencial.

La figura del educador en el ámbito del acogimiento residencial es difícilmente extrapolable a otros contextos laborales, teniendo responsabilidades y un perfil profesional muy característico y relevante.

Según Martín y Dávila (2008), en el estudio mencionado anteriormente, destacan la importancia y gran valor que los menores residentes dan al apoyo del educador y cómo éste tiene una relación significativa en la adaptación escolar del menor. Y observan que la mayoría de los niños nombran a los adultos del contexto residencial como referentes en el apoyo social y los educadores son vistos por los niños como las figuras de mayor confianza y ayuda.

En este estudio, es, especialmente destacable, como el trabajo del educador influye en el ámbito escolar, por la relación significativa entre la ayuda ofrecida por los educadores y la adaptación escolar de los niños en acogimiento residencial. Es por ello, que el trabajo que los educadores lleven a cabo con los niños y los vínculos que establezcan en el contexto residencial tendrá una influencia directa en el ámbito escolar de estos niños.

A pesar de la importancia de esta figura, no se ha puesto la atención necesaria ni en la formación, ni en el perfil profesional ni en las cualidades necesarias para poder desarrollar este trabajo de la forma más adecuada. Según Martín y Dávila (Ibíd., p. 233-234): “todavía estamos lejos de que sus habilidades y actitudes para establecer vinculación afectiva con los menores sean reconocidas como parte del perfil profesional, dejando la posibilidad de establecer dicha vinculación a merced de las características personales de cada uno”.

En relación con el desempeño profesional de los educadores el estudio llevado a cabo por Jenaro-Río, Flores-Robaina y González-Gil (2007) en el que analizan el síndrome de “burnout” en los educadores del ámbito residencial y definen dicho síndrome “como una respuesta al estrés laboral crónico, integrada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse agotado”. (Jenaro- Río et al, Ibid, p.108-109). Este síndrome está compuesto por tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal.

En el citado estudio los autores confirmaron una elevada presencia del síndrome de “burnout” en los profesionales que trabajaban dentro del ámbito del acogimiento residencial y encontraron una relación positiva entre las variables antigüedad en el puesto de trabajo y despersonalización; así cuanto más tiempo trabajaban como educadores más despersonalizadas eran las repuestas que ofrecían a los niños en acogimiento. Una de las posibles causas que encontraron Jenaro- Río et al Ibíd. era lo estresante del trabajo que desempeñaban, exigiendo una implicación física y psicológica muy elevada, lo hacia que con el transcurso del tiempo se incrementase el riesgo de “quemarse” en el trabajo.

Otras de las variables en las que encontraron una relación positiva fue la percepción del escaso reconocimiento social de la profesión y el agotamiento emocional; no encontrarse valorados socialmente conllevaba un mayor agotamiento emocional, que, sin duda, afecta al desempeño de su labor profesional con los niños.

También es destacable el carácter particular del trabajo desarrollado por los educadores con turnos rotatorios y nocturnidad. Los turnos de trabajo rotatorios se asocian a mayores niveles de agotamiento emocional y a una baja realización personal, y el tener que dormir en las residencias de acogida, o el estar insatisfechos con el salario, se asociaron a mayores niveles de agotamiento emocional.

Por tanto el síndrome de “burnout” en los profesionales que trabajan en residencias de acogida, si bien no está estudiado en profundidad, es sin duda un tema muy interesante al que se le debe de prestar la atención que merece. Los educadores trabajan directamente con un perfil de niños muy concretos y que merecen una respuesta adaptada a sus necesidades. Debemos plantearnos sí profesionales con un agotamiento emocional, con una baja realización personal o con una despersonalización en el ámbito

laboral pueden ofrecer la mejor de las respuestas a estos niños. Debemos, por ello, ofrecerles todos los recursos que necesiten y buscar respuestas para que estos profesionales, que, si bien, desarrollan su labor con honestidad y profesionalidad, puedan ofrecer a los niños la mejor ayuda. Debemos, entre otras cosas, ofrecerles un reconocimiento social a la labor que desempeñan.

Respecto al perfil profesional de los educadores, según González (2012) no todas las personas son válidas para desempeñar esta labor profesional; y defiende que para ser un buen educador y actuar coherentemente con niños en riesgo de exclusión social, se necesitan:

- Una sólida formación científica, Grado Universitario.
- Recibir una formación específica en técnicas y terapias de intervención, así como conocer los condicionantes y causas de las alteraciones personales o comportamentales de los niños en exclusión social, así como todas las cuestiones que sean necesarias para realizar una adecuada intervención educadora y socializadora.
- Estar dotado de ciertas cualidades tales como: un verdadero interés, cariño por la labor profesional, prudencia, equilibrio personal, capacidad empática, responsabilidad, abnegación, etc.

Para poder desarrollar una buena labor profesional y responder, adecuadamente, a las necesidades y demandas de estos niños se deben de alcanzar, según González (Ibíd.), los siguientes objetivos de coordinación entre las residencias y los colegios:

- Elaborar diseños curriculares adecuados en las escuelas e incluirlos en los proyectos educativos del centro, ya sean programaciones anuales, semestrales, trimestrales o semanales, para nada dejar a la improvisación.
- Coordinar las distintas funciones y programaciones con todos los profesionales que intervienen con los niños.
- Orientar y asesorar a los padres o a sus responsables legales.
- Trabajar en equipos desarrollando trabajos en equipos con un enfoque multiprofesional bien estructurado.

Además el citado autor, defiende también la necesidad de reconocimiento por parte de la sociedad de la labor que desempeñan los educadores, y pone el énfasis en la

necesidad de una programación y coordinación por parte de todos los profesionales para poder ofrecer una respuesta lo más elaborada y adaptada a las necesidades de los niños en riesgo de exclusión social.

Continuando con el perfil profesional de los educadores Fernández y Fuentes (2007) definen las características que debe de tener un buen educador:

- Flexibilidad: Habilidad para responder de distintas formas dependiendo de la situación, incluyendo las posibles excepciones: el buen educador no debe aferrarse a códigos y estructuras rígidas.
- Madurez: A través del autocontrol, el juicio equilibrado y saber apreciar las necesidades de los demás.
- Integridad: Comportamiento honrado a través de la salvaguarda de un código deontológico que debería estar bien clarificado y desarrollado.
- Buen juicio y sentido común: Habilidad para hacer lo correcto en cada ocasión siempre buscando el mayor bienestar del niño.
- Valores apropiados: Valores como la tolerancia, el respeto o la aceptación del otro son esenciales en el desempeño de una buena labor profesional.
- Responsabilidad: Debe de tener un concepto del cumplimiento de sus obligaciones en todo lo que conlleva su labor como educador.
- Buena autoimagen: El sentirse bien con uno mismo conociendo las virtudes y carencias es esencial a la hora de desarrollar una adecuada labor con los niños.
- Buena relación con la autoridad: Asumir las instrucciones y responsabilidades que desde la dirección le puedan dar, inculcando este valor también en los niños.
- Habilidades sociales: Buena capacidad para relacionarse con los demás y saber trabajar en equipo.
- Estabilidad emocional: equilibrio en las respuestas educativas.
- Franqueza: ser abierto honesto y sincero con los niños.
- Comportamiento coherente: los refuerzos o sanciones deben de estar en función de situaciones claramente definidas y no al arbitrio del humor de cada educador.
- Abierto a la crítica: admitir sus errores y conocer la opinión del otro.
- Firmeza y afectividad, para establecer límites se debe de combinar la empatía y el afecto con la firmeza.

- Autoconfianza: debe sentirse seguro de sus conocimientos y conocer los posibles problemas que pueden surgir en el desempeño de su trabajo.
- Promueve competencia personal al transmitir a los niños valores de responsabilidad y autonomía.
- Cooperación que muestra al trabajar en grupo y adquirir compromisos.
- Buen papel como modelo dando ejemplo con su comportamiento y actitudes.

No son pocas las características que se le presupone a un buen educador y sin duda gran parte corresponden al ámbito de las capacidades personales, pero la gran mayoría pueden ser trabajadas en la formación inicial y mejoradas de forma continua. De ahí, la importancia no solo de la formación inicial concreta y definida para los educadores, sino también, de su continuidad para contribuir a la formación y desarrollo profesional de los educadores.

Una de las características más llamativas dentro del perfil profesional de los educadores es la amplia gama de tareas y responsabilidades de las que se deben de hacer cargo, la síntesis llevada a cabo por Whiteker, Archer y Hicks (1998) –en Fernández y Fuertes (2007)- , las clasifican en cinco grandes grupos, estas son las siguientes:

1. Trabajar con niños y jóvenes individualmente:

- Recibir a un niño, a veces en situación de emergencia.
- Facilitar la integración del niño en el grupo e convivencia.
- Constituirse en persona clave para uno o más niños, implicándose también en el trabajo con el resto.
- Evaluar y programar, revisando constantemente y replanteándose objetivos.
- Reconocer las necesidades de niños con daños graves, víctimas de abusos (de alimentación, de cariño, de atención médica...), así como las de tipo educativo y emocional (por ejemplo, los vínculos afectivos).
- Reconocer los desencadenantes de situaciones de violencia y cambios de humor, sabiendo enfrentarse a ellos siempre en función del supremo interés del niño.
- Promover actividades constructivas y no peligrosas.
- Mantener y actualizar registros tanto formales como informales sobre los niños, tanto los de acceso permitido como los confidenciales.
- Proteger al niño de cualquier daño, cualquier que sea su procedencia.

- Programar y trabajar las transiciones del niño a otro hogar, a su casa o para la vida independiente (teniendo en cuenta sus necesidades educativas y laborales).

2. Trabajar con el grupo de niños:

- Controlar los cambios constantes en la composición del grupo de convivencia.
- Promover en el grupo relaciones basadas en el apoyo, evitando las de tipo destructivo.
- Evitar acciones y comportamientos que causen daños, manteniendo a los niños y al grupo a salvo
- Con frecuencia es necesario saber manejarse ante abusadores y abusados, ante formas de violencia que se extienden a los demás con facilidad, a casos de consumo excesivo de alcohol u otras sustancias, ante conductas autolesivas, ante cambios bruscos de humor e inestabilidad y ante las necesidades de desarrollo de un grupo de adolescentes que a veces convive con un grupo de niños, más pequeños.
- Promover reuniones constructivas con los propios niños y jóvenes.
- Preparar vacaciones, salidas y celebraciones de cumpleaños, navidades y otras fiestas.
- Responder a los estados de ánimo, cambios de humor y crisis.
- Ser consciente de las diferentes dinámicas de grupos y subgrupos, de las alianzas, de las posibles situaciones de amenazas y abusos que puedan estar ocurriendo, y saber reconocer los cambios de estas dinámicas a través del tiempo.
- Tener la precaución de no responder ante situaciones difíciles de forma que se pueda incrementar la conflictividad o la violencia.

3. Trabajar con, y ser dirigidos por, los servicios sociales de protección a la infancia:

- Encontrar formas de coordinar el trabajo educativo de los niños en el hogar con los planes y directrices de los equipos técnicos de los servicios de protección.
- Llevar a cabo los procedimientos que ajusten a las reglas, propósitos y funciones establecidos en las disposiciones legales, proyectos marco, etc.
- Mantener y actualizar los registros importantes en el hogar, de modo que están disponibles para las reuniones de revisión y programación.

- Seguir los procedimientos establecidos para la protección infantil.
- Coordinación con el trabajador social de cada niño, formal e informalmente, para intercambiar información, compartir planes y trabajar conjuntamente.
- Participar a través del director en las consultas e informaciones que se deban mantener con los servicios de protección.

4. Trabajar con gente y organizaciones en la red extensa:

- Contacto y cooperación con las personas de la red social del niño: familia, amigos, visitantes voluntarios, etc.
- Contacto y cooperación con médicos y profesionales de la salud, especialmente en accidentes y emergencias, con psiquiatras, psicólogos, etc., siempre en representación de los intereses del niño.
- Establecer y mantener relaciones con escuelas locales y especiales, con los profesores y los psicólogos de los centros.
- Contacto con policías y jueces.
- Contacto y relación con el vecindario de la residencia, a menudo haciendo frente a los continuos altibajos con que son percibidos los niños.
- Representar las políticas de los servicios de protección en las interacciones con el exterior.

5. Trabajo de equipo en la residencia:

- Supervivencia y viabilidad de un equipo de trabajo que cubra las necesidades de los niños.
- Formar parte y ayudar a construir un equipo de trabajo con una base de acuerdo común, así como unos objetivos y funciones, mediante reuniones de equipo, supervisiones y trabajo coordinado.
- Evaluar, registrar y actualizar constantemente las propias habilidades y conocimientos a través de la formación y la experiencia.
- Mantener la viabilidad del trabajo en la residencia mediante el ajuste de turnos y rotaciones adecuados, cubriendo cuando es necesario a otros compañeros.
- Aceptar y apoyar a otros compañeros, especialmente a los que se incorporan nuevos o temporales.

- Mantener un ambiente confortable y limpio y cuidar del equipamiento y las instalaciones mediante un presupuesto razonable y justificado.
- Estar alerta con respecto a la aparición de sucesos de malos tratos propiciados por los propios niños o por adultos y, en general, velar por la seguridad de todos en la residencia, incluidos los compañeros de trabajo.
- Estar pendiente de los constantes cambios que se producen dentro de cada turno, entre unos turnos y otros, y de las fluctuaciones y oscilaciones que afectan a cada grupo de convivencia a través del tiempo.

En las páginas anteriores se plasma la síntesis de tareas y responsabilidades de los educadores para comprender la complejidad de su perfil profesional. Un trabajo muy “demandante” en el que al educador se le exige una gran cantidad de actitudes y capacidades personales y el cumplimiento de un amplio abanico de tareas, que abarca numerosos ámbitos, pero que, en último término, revierten directamente en la respuesta que desde la institución residencial se les ofrece a los niños en acogimiento. Es, por todo ello, esencial el apoyo que a través de la formación y del reconocimiento de los profesionales se les pueda ofrecer, poniendo a su servicio oportunidades de mejorar su formación y los recursos necesarios para que puedan ofrecer la mejor respuesta a las necesidades de los niños en acogimiento residencial

En relación al desempeño laboral de los educadores cabe destacar el estudio realizado por Campos et al (2012) en la Comunidad de Madrid sobre la valoración que los propios educadores tenían de su trabajo. Los resultados mostraron que, a pesar de que uno de los objetivos prioritarios del acogimiento residencial es la normalización de la vida de los niños y el ofrecerles experiencias en el ámbito residencial, lo más semejantes al ámbito familiar, los educadores encontraban importantes dificultades y no consideraban que las residencias se debieran asemejar lo más posible, al contexto familiar; y opinan que las características y el contexto residencial distan mucho de la realidad y el día a día de una familia. Entre las afirmaciones de los educadores se destacan las siguientes:

- Las situaciones previas vividas por los niños pueden provocar carencias emocionales.

- Los educadores no deben asumir el compromiso más importante dentro del contexto familiar y es el compromiso personal e incondicional hacia los hijos y un proyecto de vida conjunto.
- Las relaciones afectivas que se establecen entre el educador y los niños son de gran complejidad dado que vienen delimitadas por un contrato laboral

Con estas afirmaciones los educadores consideran que no tienen que haber un vínculo afectivo, es más, opinan que el vínculo afectivo entre el educador y el niño es básico a la hora de desarrollar su labor profesional, pero entienden que ese vínculo afectivo no es similar al que se establece en la familia y entienden que un vínculo afectivo bien entendido se debe de mantener estable en el tiempo, mientras el niño permanezca en la residencia, pero, por otro lado, no debe generar dependencia. También consideran muy importante, a la hora de trabajar con el niño, no perder el vínculo con la familia de origen. Sin embargo, piensan que para crear un vínculo estable y seguro es un obstáculo el alto número de niños por educador y el elevado número de educadores que pasan a lo largo de la estancia residencial del niño al cabo del día y de las semanas.

En conclusión, nuevamente valorar la complejidad de la labor profesional de los educadores, que si bien son trabajadores con horarios, un salario...etc. deben crear vínculos emocionales, estables, seguros si bien este no debe generar dependencia de los niños en las residencias: su labor no consiste en sustituir a la familia, sino trabajar con el niño en la superación de las posibles secuelas derivadas de la situación de desamparo social a la que se ha visto expuesto y trabajar, tanto con el niño como con su familia. Preparar al niño para la vuelta al núcleo familiar o la incorporación del niño a una familia acogedora o adoptiva es el objetivo de las residencias. Es, sin duda, una labor para la que se debe de estar preparado, además de contar con apoyos externos especializados.

6.2 El acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid es el Instituto Madrileños de la Familia y el Menor (IMFM) la Institución que supervisa y gestiona las residencias de acogida de atención a la infancia. Estas residencias están integradas en el conjunto de recursos sociales para la atención a la infancia.

Según la Memoria de actividades del IMFM de 31 de diciembre del 2014 las funciones que corresponden a esta Institución, entre otras, las más relevantes para el tema que nos ocupa, son:

En materia de Protección del Menor

- Regular la composición y funcionamiento de la Comisión de Tutela del Menor.
- Gestionar los recursos para la asistencia de los menores protegidos.
- Ejercer la defensa jurídica de los menores.
- Realizar el seguimiento de todas las decisiones adoptadas en relación con la protección de los menores.
- Impulsar medidas de coordinación, cooperación y colaboración con los Servicios Sociales municipales en materia de Protección del Menor.
- En general, ejercer cuantas otras competencias le atribuya la normativa vigente en materia de Protección de Menores.

En materia de Adopciones y Acogimientos:

- Asesorar, informar y orientar a los solicitantes de adopciones nacionales e internacionales y acogimientos.
- Formar a los solicitantes de adopción y acogimiento.
- Valorar la idoneidad de los solicitantes, tanto en los supuestos de adopción nacional e internacional como de acogimiento.
- Acreditar y realizar el control y seguimiento de la actuación de las Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional.
- Realizar el seguimiento postadoptivo de los menores, y elaboración de los correspondientes informes y remisión a los países de origen, en el caso de adopciones internacionales.
- Definir, implantar, gestionar y evaluar los programas de ayuda y apoyo a familias acogedoras.

- Promover acciones de cooperación con los países de origen de los menores adoptados.
- Realizar el seguimiento de los menores acogidos por familia alternativa y coordinar el seguimiento de los menores acogidos por familia extensa realizado por los servicios sociales municipales.

En materia de Coordinación de Centros de Protección de Menores

- Definir y supervisar los criterios generales de organización y funcionamiento de la red de Centros de Protección de Menores.
- Coordinar la actividad de la red de Centros de Protección de Menores, tanto propios como concertados.
- Desarrollar los programas de actuaciones establecidos, tanto respecto de los Centros propios del Instituto Madrileño del Menor y la Familia como de los centros concertados.
- Facilitar el apoyo técnico a los Centros de Protección para proporcionar a los menores las condiciones más adecuadas para su desarrollo integral.
- Supervisar la calidad de la atención residencial, mediante la adecuación de los recursos existentes.
- Promover acciones de formación permanente para profesionales dedicados al trabajo con los menores y la familia.
- Promover la colaboración y cooperación con otras instituciones relacionadas con la atención a la infancia protegida.
- Desarrollar y coordinar programas de apoyo al acogimiento residencial.
- Proporcionar a los menores en acogimiento residencial los recursos adecuados.
- Promover acciones encaminadas a la mejor incorporación del menor residente destutelado a la vida independiente.

En materia de Infancia y Adolescencia:

- Realizar estudios e investigaciones relacionados con los menores en el ámbito de la Comunidad de Madrid.
- Promover los derechos de la infancia y adolescencia.
- Promover la coordinación, cooperación y colaboración, según corresponda, con otras instituciones relacionadas con la atención a la infancia y adolescencia.

- Asesorar y orientar a entidades de acción social que actúan en el sector de la infancia y adolescencia.
- Elaborar informes de autorización administrativa de centros y servicios de atención social que actúan en el sector de la infancia y adolescencia.
- Ejercer las relaciones institucionales con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en materia de Infancia y Familia, sin perjuicio de las competencias de representación del Organismo atribuidas a su Presidente.

En materia de Familia

- La elaboración de normas jurídicas, directrices y propuestas de actuación en materia de promoción, apoyo y protección a la familia en el ámbito de la Comunidad de Madrid, así como la dirección y gestión de programas, proyectos y actuaciones destinadas a dotar de apoyo a las familias en el ámbito de la Comunidad de Madrid y las prestaciones económicas que, en su caso, se deriven de los mismos.
- La promoción del asociacionismo de apoyo al ámbito familiar así como el asesoramiento a las entidades de dicho sector social.
- El control, supervisión y seguimiento del cumplimiento y del desarrollo de las disposiciones vigentes en materia de apoyo a la familia, así como de los convenios internacionales, las decisiones de las instituciones de la Unión Europea y del Consejo de Europa en dicha materia.

Integrado en el Instituto Madrileño del Menor y la Familia, La Comisión de Tutela del Menor, es el órgano colegiado especializado en materia de protección al menor. Sus principales funciones son:

- Asumir y ejercer, en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid, las medidas de protección de menores en los términos establecidos en la legislación vigente.
- Declarar la situación de desamparo de los menores que se encuentren en ella.
- Asumir por ministerio de la Ley la tutela de los menores desamparados.
- Asumir la guarda temporal de aquellos menores que no puedan ser atendidos por quienes tienen la potestad para ello, previa solicitud y justificación o por acuerdo judicial.

- Declarar la idoneidad y aceptación de ofrecimientos de los solicitantes de adopción y acogimiento familiar.
- Establecer orientaciones y criterios generales para el mejor ejercicio de las actuaciones de protección de los menores residentes en la Comunidad de Madrid.

Es por ello, que, el IMFM a través de la Comisión de Tutela, es el órgano competente en todo lo referido a la protección a la familia y a la infancia en la Comunidad de Madrid, siendo el máximo responsable de todas las medidas de protección, de divulgación y de coordinación que se lleven a cabo en este ámbito.

Con relación al acogimiento residencial, según la citada Memoria de actividades (2014), la Red de Residencias Infantiles de la Comunidad de Madrid cuenta con 85 centros con 1579 plazas en total, en ellas fueron atendidos 1.921 niños en ese año. De estos 85 centros cabe destacar el amplio número de centros colaboradores que no son de entidad pública, 61 frente a los 24 de entidad pública.

Las residencias de la Comunidad de Madrid, dependientes del IMFM no todas están orientadas a la atención del mismo perfil de niños. En los últimos años se ha pretendido una especialización en la atención a los niños con medida de protección, se pueden distinguir varios tipos –según los datos publicados en su página web (enlace completo en la webgrafía) que de manera sintética son:

- Residencias de primera acogida: son aquellas residencias que acogen casos de emergencia y en las que la estancia de los niños es muy corta en el tiempo.
- Residencias de primera infancia: Son aquellas que acogen niños de edades comprendidas entre 0 y los 6 años.
- Residencias infantiles: Son aquellas que acogen menores de entre 3 y 8 años.
- Residencias de adolescentes: Son aquellas que acogen a niños de entre 12 y 18 años.
- Residencias específicas: Acogen a niños cuyas especiales necesidades exigen una atención profesional especializada, como niños con discapacidad, y residencias de tratamiento terapéutico para niños con problemas de salud mental, trastornos de conducta y/o problemas de consumo de tóxicos

A continuación, se muestra una gráfica con los datos del número de centros con los que contó la Comunidad de Madrid en el año 2014, desglosado por número de plazas propias y concertadas.

Tabla nº4 Centros de acogida de la Comunidad de Madrid

TIPO DE CENTRO	Nº DE CENTROS	PLAZAS		
		PROPIAS	CONCERTADAS	TOTAL
CENTROS DE ACOGIDA URGENTE	2	82	0	82
RESIDENCIAS DE 1º INFANCIA	3	112	0	112
RESIDENCIAS INFANTILES	25	538	259	797
HOGARES INFANTILES	24	0	197	197
RECURSOS DE ADOLESCENTES	14	50	97	147
RESIDENCIAS DE TRATAMIENTO TERAPEUTICO RESIDENCIAS	8	0	122	122
MENORES DISCAPACITADOS	9	0	122	122
TOTAL	85	782	797	1579

Fuente: Memoria, 2014 del IMFM

Las residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid:

Las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia, según publica su página web (enlace completo en la webgrafía) son todas aquellas instituciones que asumen temporalmente el cuidado y la educación de los niños que han vivido situaciones de desamparo social, son el recurso residencial más común dentro de la red de centros de atención a la infancia de la Comunidad de Madrid y deben, entre otras cosas, asumir:

- La educación de los niños
- Su integración socio-familiar
- El cuidado y promoción de su salud

En estas residencias, derivados por los servicios sociales y previo informe del IMFM, ingresan los menores cuando han fracasado o resultan inviables los apoyos o actuaciones para mantener al niño en el medio familiar de origen. Según el IMFM, las residencias deben de tener en cuenta principios educativos para un desarrollo adecuado tales como:

- Individualización de la atención educativa.

- Normalización de la vida cotidiana para hacerla en lo posible similar a la de cualquier otro niño que continúa conviviendo con su familia.
- Integración en los recursos del entorno cercano (escolares, sanitarios, culturales, asociativos, etc.).
- Promoción de la coeducación (todos los centros son mixtos, salvo algunos pisos y residencias de adolescentes).
- La agrupación de los niños/as en las residencias tenderá a ser heterogénea, excepto si la homogeneidad se valora en base a un beneficio justificado. Respeto a la raza, religión cultura, ideología y cualquier otra circunstancia personal y social.
- Integración de los niños con discapacidades.
- Fomento de la participación y corresponsabilidad de los niños en su propio proceso educativo.
- Atención multiprofesional y coordinada por parte de los equipos responsables de las residencias.
- Coordinación con el resto de recursos de protección social y jurídica de la infancia que garantice el carácter colegiado e interdisciplinar de las actuaciones, con objeto de evitar la cronificación de las situaciones de internamiento y promover la reincorporación familiar o la búsqueda de alternativas.

Hogares o Grupos familiares (3-18 años)

Dentro de las residencias de atención a la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid cabe destacar los hogares o grupos familiares. Son residencias de pequeño tamaño, normalmente viviendas vecinales que acogen a niños para los que se prevé una estancia de mayor duración debido a las dificultades de retornar a su familia o ante la ausencia de otras alternativas, como el acogimiento familiar.

En estos hogares los niños pueden beneficiarse de una mayor vinculación con los adultos y los otros niños con los que conviven por tratarse de recursos con más estabilidad en la población atendida. Como el intervalo de edad de los menores es amplio son también adecuados para la atención de grupos de hermanos.

Protocolo de coordinación entre centros escolares y residencias

El IMFM ha desarrollado un protocolo de coordinación entre centros escolares y residencias del sistema de protección, es una instrucción que no tiene carácter sancionador cuyo objetivo es:

- La coordinación y la cooperación entre las Escuelas Infantiles, Colegios, Institutos y otros Centros Educativos con las Residencias de Protección.
- Los tiempos, espacios y recursos que se dedican al apoyo escolar.
- Las *adaptaciones curriculares* que prevé la LOE para los alumnos con dificultades escolares.
- La proximidad de los menores a los Centros Educativos de la demarcación de la Residencia, para favorecer el acompañamiento por sus educadores y facilitar la organización de las Residencias en los desplazamientos.
- La coordinación conjunta en casos de especial dificultad de adaptación.

El protocolo de coordinación establece unos procedimientos estructurados y precisos desde que el niño es matriculado en el centro escolar hasta su salida, se estructura:

- Protocolo de contacto, bienvenida y entrevistas con los profesores-tutores.
- Coordinación presencial, tutorías: Donde se desarrollan una serie de objetivos comunes, que se evaluarán a final de curso.
- Coordinaciones no presenciales a través de la agenda escolar o por contacto vía telefónica, e-mail o sms.
- Protocolo de absentismo escolar a través del control de la asistencia.
- Coordinación y criterios en las sanciones al alumno.
- Situaciones de falta grave del alumno.
- Procedimientos y recursos excepcionales para la atención de alumnos con graves problemas de conducta.

El protocolo, si bien es un buen instrumento para la estructuración de una buena coordinación, según el IMFM, a través del Observatorio de Coordinación de Centros, tiene una divulgación muy escasa en los centros escolares, ya que la mayoría de los centros ni lo conocen ni lo llevan a cabo.

6.3 Retos de la escuela con los alumnos en situación de riesgo o desamparo social

La escuela debe de hacer frente a los retos que la sociedad actual le plantea, retos que implican a la dimensión personal de los alumnos. En este sentido, la educación del equilibrio emocional es esencial, en tanto que las emociones, según Piaget (1993), orientan las relaciones sociales e influyen en el proceso de aprendizaje y, más en la diversidad de situaciones de los menores en acogimiento es, sin duda, un reto a tener en cuenta.

Entre los retos en educación de afrontar la diversidad, en un estudio llevado a cabo por Macías (2005) en el que se analizaban las opiniones de profesores sobre las atención a la diversidad a alumnos con grandes desfases curriculares, subyacía realidades, a veces contradictorias, pero muy significativas:

- Falta de confianza en su propio conocimiento sobre la materia.
- A la vez, un exceso de confianza en el conocimiento sobre la materia que les llevaba a no preparar ni adaptar los contenidos.
- Convicción de que la materia se aprende como se ha aprendido siempre, a través de clases magistrales sin la espontaneidad en las preguntas de los alumnos.
- Poco interés de los alumnos en la materia que les lleva a mostrar una apatía y una actitud negativa hacia su aprendizaje.
- Dificultades para solucionar problemas de disciplina con los alumnos.
- Falta de comprensión de la relación existente entre las dificultades de comprensión y expresión oral y escrita en la lengua materna y la dificultad de comprender conceptos de cierta dificultad.
- Desmotivación por la actividad docente.

A partir del análisis de las respuestas de los alumnos y de las dificultades expresadas por los profesores, Macías destaca dos problemas fundamentales en el aula que dificultan la atención personal al alumno, como una condición para la atención a la diversidad: La dificultad de los alumnos para comprender los contenidos académicos y, las dificultades para la interacción que se realiza entre ellos y los alumnos para facilitar los aprendizajes, considerando, por ello, la claridad en la comunicación y las bases del funcionamiento de la atención como pilares básicos en la formación de los maestros.

Retomando la primera línea argumental cabe decir que la responsabilidad de los maestros no puede ser únicamente cumplir con los requisitos curriculares establecidos por las administraciones educativas que son comunes para todos los alumnos porque El proceso de enseñanza–aprendizaje debe estar estrechamente ligado al desarrollo socio-afectivo, lo que exige procesos de formación y reflexión para que, a través de una fundamentación teórica, los maestros puedan reflexionar sobre su labor profesional y crecer profesionalmente.

Pero los maestros no pueden estar solos en tan importante labor educativa, debe ser una tarea coordinada que incumbe a todos los miembros de la Comunidad Educativa y en último término a las políticas educativas. Es por ello, que los retos actuales nos llevan a plantear una serie de propuestas sobre la adecuada respuesta educativa de niños en acogimiento residencial.

a) Escuelas inclusivas

En la actualidad las escuelas deben de tener una organización, una estructura y un equipo educativo que sean capaces de dar respuesta a un amplio abanico de niños con sus particularidades y características. La calidad de la educación vendrá determinada por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan, tanto dentro como fuera del aula entre profesionales, alumnos y familias.

En relación a las escuelas inclusivas, Stainback y Stainback (1999) definen la transformación que las aulas requieren en términos de descubrir:

- Las diferencias raciales: descubrir las diferencias raciales y a través de ellas elaborar el currículum y todo el material implicado en el aprendizaje.
- Aspectos de las diferencias culturales: Reconociendo que la diversidad enriquece la clase, considerando todas las culturas valiosas y merecedoras de respeto.
- Las diferencias familiares: No todas las familias son iguales, ni siquiera todos los alumnos viven en familia, se debe de tener cuidado en dar por hecho que todas las familias son homogéneas realizando trabajos que así lo reflejen y poniendo a los alumnos frente a una situación difícil de explicar.
- Las diferencias de género: Evitando la perpetuación de estereotipos estableciendo lo que corresponde a lo masculino o a lo femenino.

- Las diferencias religiosas y las distintas festividades: La diversidad cultural implica la diversidad religiosa, se deben de descubrir y de incorporar a la realidad del aula.
- Las diferencias de destreza y capacidad: En las aulas inclusivas el aprendizaje cooperativo implica el que, a pesar de la diferencia en las destrezas y habilidades de cada alumno, trabajando juntos se gana más que trabajando solos.
- La forma de oponerse a los estereotipos y a la discriminación: Alumnos y maestros se deben de considerar a sí mismos como agentes de cambio dispuestos a afrontar los estereotipos.

Las aulas inclusivas deben de estar dentro de un contexto de un entorno y unas escuelas inclusivas. Según Arnaiz (1996) todos los niños pueden estar incluidos en el aula si se realiza un esfuerzo por darles la bienvenida, promover la amistad, y adaptar el currículum y la práctica docente. El citado autor plantea que la inclusión precisa condiciones tales como:

- Clases que acojan la diversidad: A través de comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que consideran positivamente las diferencias. Las aulas donde todos los niños se encuentren totalmente incluidos deben de trabajar y dar mucha importancia a la atmósfera social que hay dentro del aula, que se debe de trabajar a través de discusiones abiertas acerca de los prejuicios, los estereotipos y la exclusión, llegando a una serie de consensos y conclusiones que favorezcan la inclusión y el respeto por la diversidad.
- Un Currículum más amplio: La rigidez de la enseñanza basada en un libro de texto se sustituye por métodos de aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y los juicios de valor.
- Enseñanza y aprendizaje interactivo. La educación inclusiva está estrechamente ligada al aprendizaje cooperativo, los estudiantes trabajan juntos, colaboran mutuamente y comparten activamente en su propio aprendizaje y en la de sus compañeros.
- El apoyo para los profesores: La inclusión implica proporcionar apoyos especializados y continuos a los profesores en las aulas, rompiendo con las barreras de aislamiento profesional.

- Participación paterna: La inclusión implica la participación de las familias. En el caso particular de los niños que viven en pisos de acogida, también, la participación de los profesionales de las residencias de acogida.

Los estudios de Arnaiz Ibíd. están orientados hacia la inclusión de niños en el aula con distintas capacidades, pero sería de interés ampliar el estudio sobre la inclusión a niños que viven en residencias de acogida, niños que se encuentran, en ocasiones, excluidos de la rigidez del currículum, niños que, tienen que dar explicaciones, ante la curiosidad de sus compañeros, acerca de quién les viene a recoger a la salida del colegio, dónde viven o porqué conviven con niños que no son sus hermanos.

Otro estudio fue el llevado a cabo por Fernández (2011), sobre la inclusión escolar de niños de Educación Secundaria en riesgo de exclusión social en un instituto en Sevilla. De los resultados obtenidos Fernández destacó el Plan de Compensación Educativa que se desarrolló en el IES, siendo eje vertebrador de la actuación educativa. Este Plan se sustenta en seis pilares básicos:

1. Defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazando la organización en grupos homogéneos.
2. Incorporación del mayor número posible de recursos al aula.
3. Currículo adaptado y diversificado.
4. Materiales que se elaboran y adaptan a las diferentes materias y niveles.
5. Modelo de convivencia basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso familiar, en el que medidas sancionadoras son el último recurso.
6. Formación del profesorado: La formación del profesorado es vista como una herramienta para reforzar la autonomía del profesor y su visión crítica.

En el estudio citado lo más relevante en relación a los alumnos en situación de riesgo o desamparo, incluyendo en este punto a los niños que viven en situación de acogimiento residencial son las siguientes:

- Se propone una legislación dirigida a favorecer las propuestas inclusivas y no leyes que perpetúen la homogeneidad, la competitividad y la diferenciación entre alumnos en el ámbito educativo.

- Los centros educativos deben desarrollar respuestas integrales dentro del marco de la comunidad y el entorno del centro.
- El éxito de la inclusión dependerá de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, y del modo en que se utilicen los recursos personales y materiales
- El fomento y desarrollo de una red de centros con características similares que faciliten el intercambio de experiencias.

En conclusión las aulas inclusivas favorecen la respuesta educativa que desde la escuela se da a niños que viven en pisos de acogida, porque se trabaja desde la diversidad, se trabaja la riqueza de las diferencias y no se estigmatiza a los niños por tener un mayor o menor rendimiento académico.

b) Escuelas resilientes

Otro aspecto a tener en cuenta y que debe de entenderse dentro del contexto de las escuelas inclusivas es el de las escuelas como espacios para el desarrollo integral del niño y para el desarrollo de niños resilientes.

La escuela es un ambiente clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias (sociales, académicas y vocacionales) necesarias para salir adelante en la vida.

Promover la resiliencia en las escuelas según Henderson y Milstein (2003) pasa por llevar a cabo seis aspectos claves:

Mitigar el riesgo: Podemos hablar de tres estrategias básicas para mitigar el riesgo:

1. Enriquecer los vínculos: Esto implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial.
2. Fijar límites claros y firmes: Ello consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y responde a la importancia de explicar las expectativas de conducta existentes.
3. Enseñar habilidades para la vida: Estas incluyen: cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y manejo sano del estrés

Partiendo de los autores antes citados, construir resiliencia significa:

- a) Brindar afecto y apoyo. Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Es el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia. Este efecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan docentes, vecinos y trabajadores sociales.
- b) Establecer y transmitir expectativas elevadas: es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas a efectos de que obren como motivadores eficaces.
- c) Brindar oportunidades de participación significativa: Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

La resiliencia es una característica crucial para el éxito de alumnos y docentes. Todos tenemos algunas características resilientes, y es posible desarrollarlas más, y en la escuela puede servir para fomentar el bienestar académico y social de todos los alumnos y promover un personal capacitado y motivado que sepa enfrentar los desafíos de la educación actual.

Sin embargo, el sentido resiliente de los profesores no se suele fomentar en el sistema escolar español según Uriarte (2006) en tanto que hay factores que afectan directamente al equilibrio emocional del docente y en su conjunto a la práctica educativa, como son:

- Los cambios frecuentes de la legislación educativa y de los contenidos curriculares.
- La introducción de nuevas tecnologías.
- Los cambios de valores.
- Los nuevos problemas planteados por la inmigración.
- La atención a la diversidad
- Escaso reconocimiento profesional del maestro.

Dentro del concepto de escuelas resilientes se debe de dar una importancia clave a los niños que han vivido situaciones de riesgo y exclusión social, son niños que

muestran carencias en otros contextos del desarrollo y que la escuela les puede ofrecer los medios y las habilidades para poder salir adelante. En este contexto, un clima respetuoso y de confianza en el aula y en el centro es clave, para que los alumnos desarrollen con equilibrio emocional y gran parte de la responsabilidad de mantener estas condiciones la tiene el profesional docente. Los profesores generadores de climas resilientes, según Uriarte (Ibid.), son aquellos que desarrollan una serie de actitudes:

- Aceptación fundamental: La aceptación y el afecto deben estar acompañados de las adecuadas exigencias para que el alumno se esfuerce y trate de cumplir con sus obligaciones.
- Sustentación: La acomodación del niño a las tareas y las normas escolares como prueba de madurez socioemocional, a través de la confianza la aceptación mutua, el vínculo afectuoso y seguro.
- Relaciones positivas: Especialmente importante en niños que han vivido situaciones familiares negativas, se trata de tener la oportunidad de hacer las cosas bien, de aprender de reír, de disfrutar; situaciones que permiten ver la vida de una manera más positiva.
- Darle sentido: a todo lo que se hace en la escuela, intentando que, al menos en parte, los alumnos alcancen ciertos logros.
- Marcar objetivos posibles: Valorando los avances aunque sean pequeños.
- Recompensar positivamente el esfuerzo: Si no se hacen bien las cosas también se debe criticar el comportamiento, pero nunca juzgando globalmente a la persona.
- El maestro no debe desilusionarse: No cabe la desilusión cuando el alumno no aprende cómo y cuándo el maestro quiere. Una actitud positiva de respeto hacia el alumno y la disponibilidad a seguir ayudándole puede ser el punto de apoyo para la construcción de una relación más constructiva y beneficiosa.
- Ser respetuosos pero no indiferente: Sin afán de entrometerse en la vida personal o familiar.
- Practicar la empatía: ayudándole a comprender y asimilar las propias experiencias.
- Reforzar su autonomía: No quiere dejarle hacer a su libre albedrío, el alumno será más autónomo cuanto más seguro se sienta de su vinculación con el maestro.

- Darles la palabra: Reconociéndoles sus propias ideas, mostrándoles que son dignas de respeto.
- Educación moral: Buscando la autonomía en el comportamiento.
- Estimular el pensamiento divergente y la creatividad: ensayando y valorando distintas formas de resolver un problema, no solo en el ámbito cognitivo, sino también en el personal y el social.
- Aprendizaje de habilidades sociales: Desarrollando las actividades de manera que faciliten las relaciones sociales.
- Comprensión y cumplimiento de las normas: Las condiciones de la actividad escolar requieren ciertas normas que deben de ser acatadas, comprender el valor de que esas normas se cumplan es parte de la labor del maestro.
- Sentido del humor: Puede crear un clima escolar más positivo y elevar la autoestima en los alumnos.
- Dar un margen a lo imperfecto: Todos los alumnos y profesores necesitan que se les respeten y se los reconozca tal cual son, habiendo cabida también para las equivocaciones y lo espontáneo

Por consiguiente, si se pretende que la escuela sea un espacio en la que los alumnos tengan espacio para establecer vínculos afectivos positivos y desarrollar la resiliencia se les debe de proporcionar a los profesores más apoyos, más formación al respecto y más recursos dentro del aula.

c) La calidad en educación

En el actual panorama educativo las leyes en educación se suceden unas a otras, y todas se refieren a la calidad en la educación, sin embargo, esta sucesión de leyes provoca numerosos cambios en poco tiempo que a veces, por sus carencias a la hora de llevarlos a cabo o por sus limitaciones en la propuesta en sí, llevan, irremediablemente, a una respuesta educativa muy alejada de una respuesta educativa con calidad.

Con respecto al concepto de calidad González y Macías (2004) entienden que hay distintas formas de entenderla, si bien, la calidad en sí, es un atributo *“no como algo ya atribuido sino como posibilidad de atribución en dependencia de la voluntad e intención del atribuyente”* (González y Macías, 2004, p.312). Se entiende entonces que el concepto de calidad de la educación dependerá de aquellos que evalúen o valoren la actividad educativa y la educación debe de ser evaluada por gente experta y cualificada en la materia, cuestión que casi nunca se da.

En definitiva, atender a la diversidad supone un tipo de comunicación educativa que exige, por un lado, que el docente tenga en cuenta las experiencias previas del alumno, y por otro lado, por la implicación del afecto en esta comunicación educativa, aspectos claves a la hora de entender una respuesta educativa de calidad a los niños en acogimiento residencial, que han vivido situaciones de riesgo o desamparo social que conllevan, en la mayoría de los casos, carencia afectivas agravadas por el hecho de vivir separados de sus familias.

Puesta en valor la comunicación educativa, y con ello el desarrollo del conocimiento y el ejercicio de la razón, se pretende analizar las claves para que la singularidad y la diversidad dentro de las aulas tengan cabida y se pueda dar una respuesta educativa coherente y adaptada. “La enseñanza, en el ámbito escolar, debería favorecer ese desarrollo personal ofreciendo respuestas adecuadas a las exigencias de comprensión de cada alumno –singularidad-, a la vez que a éstos integrados en su grupo clase –diversidad-” (Macías, 2001, p.596). Para poder ofrecer desde la escuela esa singularidad y diversidad, son imprescindibles, según Macías (2001), algunas condiciones en las aulas que en la actualidad no se dan:

- Equidad efectiva sobre la igualdad de oportunidades en educación.

- Eficiente control en las instituciones educativas especialmente en la gestión de los recursos.
- Sensibilización del profesorado para que atiendan a la transcendencia de su actividad y a la importancia de su formación continua.
- Comprensión de la actual perspectiva de los derechos humanos que abarcan el respeto a las diferencias personales, a las distintas formas de vida y a la comprensión de las necesidades educativas especiales.
- Planificación y gestión de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.
- Buen uso de los instrumentos tecnológicos dentro del aula.
- Facilitar al profesor las condiciones en las que sea más favorable desarrollar la actividad docente, disminuyendo, siempre que sea necesario, el número de alumnos por aula.
- Ser consecuentes con “los programas de atención a la diversidad” que demanda al profesor un esfuerzo añadido dentro de su labor profesional.

Si las condiciones anteriores y otras se dieran en la realidad educativa se llevaría a cabo una educación singular dentro de la diversidad de las aulas que favorecería la respuesta educativa que desde la escuela se da a los menores en acogimiento residencial.

La diversidad sin la singularidad - necesidades educativas concretas de cada alumno- no tiene sentido, el que en las aulas se cuente con los apoyos y recursos necesarios para atender a la diversidad de los alumnos no está reñido con una singularidad educativa que dé una respuesta concreta y específica a las necesidades de los alumnos.

Hasta ahora nos hemos referido a la educación que se desarrolla en las aulas, en un contexto de educación formal, sin embargo, no se debe de reducir la educación al contexto formal, la educación no formal tiene, y más si cabe en niños con posibles necesidades educativas especiales, gran relevancia. Según Macías (2004), la educación no formal, como complemento de la formal, configura una red de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida y da respuesta a las demandas individuales y sociales que el sistema educativo formal no ha conseguido solventar, lo que en definitiva lleva a una mejora del sistema educativo formal en sí.

Al respecto de la complementariedad de la educación formal y no formal, según Macías (Ibíd), puede dirigirse, entre otros ámbitos básicamente, a los siguientes:

- Compensación, suplencia y refuerzo en la formación sobre temas básicos y relevantes para la comunidad.
- Colaboración con otras modalidades educativas, como son las aulas abiertas, los programas de alfabetización de adultos, español para extranjeros, etc.
- Formación cultural del ocio y del tiempo libre

En definitiva, tanto la educación formal como la no formal, que en el caso que nos ocupa es la que se ofrece a los niños en las residencias de acogida, deben de establecer una red de comunicación con los centros escolares que dé respuestas singulares a la diversidad de las necesidades educativas de todos los alumnos. La calidad de esta respuesta educativa dependerá, en gran medida, de la formación e interés de todos los agentes educativos implicados en el proceso y de la disponibilidad de todos los medios, tiempos y recursos necesarios para poder dar respuesta a la singularidad de cada alumno

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 1. CONCRECIÓN DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento de la investigación.

El objeto principal de esta tesis doctoral y, por ello, del trabajo de investigación que se ha desarrollado, es indagar sobre cómo es la respuesta educativa que desde la escuela se da a los niños que viven en acogimiento residencial, para valorar, la necesidad de una formación tanto inicial como permanente a los maestros de primaria al respecto de las necesidades educativas de los niños en acogimiento residencial

a) Delimitación del problema.

El problema que se plantea en este trabajo se concreta en que, generalmente, a los niños que viven en acogimiento residencial no se les ofrece apoyos educativos que les ayuden en su desarrollo personal y académico en concordancia con sus potencialidades. Es más, estos niños suelen ser ignorados y, en el mejor de los casos pasan desapercibidos, lo que, además de ser injusto, les perjudica en su desarrollo mermando sus posibilidades personales, académicas y de inserción social. Los maestros en los colegios tienen la responsabilidad de dar esa respuesta, pero esto sólo es posible si tienen formación específica y si las Administraciones educativas regulan y disponen los medios y procedimientos para que esta labor se desarrolle.

Del problema planteado surgen las preguntas siguientes:

¿Los maestros de primaria tienen formación específica en relación a los niños que viven en acogimiento residencial?

¿La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ofrece los medios, tiempos y recursos para que haya una buena coordinación entre la escuela y las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial?

¿Necesitan los maestros más formación para dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial?

b) Propuesta de objetivos.

Una vez planteadas las preguntas y, en estrecha relación, se plantea el objetivo general del trabajo de investigación:

El objeto de este trabajo de investigación es indagar cómo es la respuesta educativa que desde la escuela se da a los niños que viven en acogimiento residencial.

Derivados del objetivo general se establecen unos objetivos específicos para concretar la finalidad del trabajo de investigación:

1. Indagar si los maestros tienen formación continua sobre las necesidades educativas de los alumnos en acogimiento residencial

2. Averiguar los procedimientos de coordinación promovidos por la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid

c) Formulación de hipótesis.

En concordancia con los objetivos planteados se desarrollan unas hipótesis de investigación:

Si la Administración educativa de la Comunidad de Madrid favorece escuelas donde se desarrolle una educación con estructuras flexibles y respuestas singulares, se dará una mejor respuesta a las necesidades educativas de los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial.

Si se dispone de regulación normativa y medios para la coordinación efectiva entre las distintas instituciones de acogida y el colegio, habrá una mayor coherencia y una mejor respuesta a las necesidades de los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial.

Si la formación inicial de los maestros ofrece las bases para entender e intervenir con los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial su respuesta educativa será más satisfactoria para estos menores.

1.2 Tipo de investigación.

El diseño de la investigación consiste fundamentalmente en un estudio descriptivo no experimental y correlacional que se basa en mediciones cualitativas y ordinales.

La metodología de la investigación llevada a cabo en este trabajo es esencialmente descriptiva, “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga.” (Hernández, Fernández y Baptista, 1993, p.71). Los estudios descriptivos buscan explicar las cualidades y las circunstancias de una situación.

La investigación es no experimental en cuanto que se ha realizado sin influir sobre la realidad, según Amor y Sánchez- Elvira (2005) los estudios experimentales son los que pretenden estudiar una realidad en ausencia de cualquier manipulación experimental.

Por último, se considera una investigación correlacional en cuanto que “los estudios correlacionales miden las dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación” (Hernández et al Ibíd.) p.72 “Los estudios descriptivos por lo general fundamentan las investigaciones correlacionales, las cuales a su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados” (p.71)

En cuanto al tratamiento de los datos se ha utilizado el programa IBM, SPSS STADISTICS 20 para Windows, los métodos estadísticos utilizados son los siguientes:

- Estadística descriptiva de las variables continuas (Descriptive) para la descripción de las muestras: media, desviación estándar, máximo, mínimo, mediana, desviación estándar de la media, etc.
- Estadística descriptiva de las variables categóricas (Procedimiento Frequencies), con la obtención de frecuencias y porcentajes de las categorías.
- Relación entre variables categóricas de las medidas simétricas (Tau-b de Kendall y Spearman).

1.3 Fases del trabajo de investigación.

Las fases de investigación ofrecen una visión global de las tareas llevadas a cabo a lo largo del trabajo de investigación. En el cronograma se muestran las acciones realizadas durante todo el proceso:

Cronograma:

Cuadro n°3.

Fases de la investigación

Período	Fases de la investigación
noviembre 2014 – enero 2015	1ra. Investigación para la selección del tema de investigación.
enero 2015 – marzo 2015	2da. Planteamiento y planificación de la investigación
marzo2015 – abril 2015	3ra. Elaboración y validación de los instrumentos de recogida de datos.
abril 2015 – mayo2015	4ta. Identificación y selección de la muestra.
mayo 2015-junio 2015	5ta. Aplicación de los instrumentos elaborados.
junio2015-octubre 2015	6ta. Análisis e interpretación de los resultados.

Fuente: elaboración propia

Fases de la investigación

1ra. Investigación para la selección del tema de investigación.

- En el año 2014 se inician las reuniones con la Dra. María Escolástica Macías Gómez con el objetivo de definir el tema de este trabajo de investigación.
- Tras varias reuniones se valoró la idoneidad de retomar para trabajar más en profundidad el tema de investigación que se desarrolló en la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA).
- Se inició la indagación sobre tema seleccionado y el comienzo de la redacción de un índice para comenzar a organizar el trabajo.

2da. Planteamiento y planificación de la investigación.

- Una vez definido el tema del trabajo de investigación se pasó a redactar los objetivos, las preguntas a responder y las hipótesis a plantear para establecer una planificación general de la investigación.

3ra. Elaboración y validación de los instrumentos de recogida de datos.

- Elaboración del cuestionario: para la recogida de los datos se utilizó un cuestionario de elaboración propia que fue revisado y, tras algunas modificaciones, aprobado por Jueces Expertos.

4ta. Identificación y selección de la muestra.

- Se establecieron los criterios para la selección de una muestra representativa.
- Se establecieron los contactos personales y telefónicos en los distintos centros para la conformación de la muestra final.

5ta. Aplicación de los instrumentos elaborados.

- Se llevó a cabo el trabajo de campo para la aplicación del instrumento en los distintos centros y la recogida de datos.

6ta. Análisis e interpretación de los resultados

- Tras la recogida de los datos se llevó a cabo el análisis de los resultados.
- Una vez que los datos se encontraban digitalizados en el programa SPSS, se dió paso a la interpretación de los resultados, con lo que fue posible la redacción de los resultados y finalmente de las conclusiones.
- Una vez concluida la elaboración del trabajo escrito, y con la aprobación por parte de la directora de la Tesis, se pasó a la impresión del trabajo para ser entregado para el trámite y posterior defensa.

CAPITULO 2. CONCRECIÓN DE LA METODOLOGÍA

2.1 Criterios de selección, distribución y descripción de la muestra.

El trabajo de investigación se ha basado en dos muestras, claramente diferenciadas y, a la vez, complementarias para poder hacer un análisis sobre la respuesta educativa de los niños en acogimiento residencial:

- Educadores de las residencias infantiles de la Comunidad de Madrid.
- Maestros de educación primaria de centros públicos, concertados o privados de la Comunidad de Madrid.

La muestra de la investigación es “no probabilística” ya que su elección no conlleva ningún tipo de muestreo aleatorio, no “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos (...) a través de una selección aleatoria” (Hernández et al, 1997, p.263), en la muestra “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra” (Hernández et al, 1993, p.263)

Se puede hablar en concreto de “muestreo intencionado o de juicios” (McMillan y Schumacher, 2005, p.143), porque hace referencia al hecho de que, en base a los conocimientos del investigador, se pretende resolver que sujetos presentan ciertos atributos para poder ser seleccionados. Este tipo de muestreo se suele utilizar cuando el tamaño de la muestra es muy limitado y se quieren evitar oscilaciones casuales que alejen excesivamente la muestra de las características de la población (Corbetta, 2003, p.308)

Con respecto a la muestra inicial de educadores se seleccionó el total de residencias infantiles de la Comunidad de Madrid que atendían a niños en acogimiento de entre 3 a 18 años de edad de Madrid Capital, Arganda del Rey y Fuenlabrada. Siendo un total de 12 residencias infantiles pertenecientes a la Comunidad de Madrid distribuidas por distritos:

RESIDENCIAS INFANTILES DE LA COMUNIDAD DE MADRID	DISTRITOS
ACACIAS	Carabanchel
A.F.A.S	Fuencarral – El Pardo
CHAMBERÍ	Chamberí
EL ENCINAR	Hortaleza
FERNANDEZ DE LOS RIOS	Chamberí
ISABEL DE CASTILLA	Villa de Vallecas
LAS ROSAS	Vicálvaro
PALOMERAS	Puente de Vallecas
SAN MATEO	Usera
VALLEHERMOSO	Moncloa- Aravaca
ARCE ROJO	Fuenlabrada
ARGANDA	Arganda del Rey

Cuadro nº 4. Muestra inicial residencias infantiles de la Comunidad de Madrid

Fuente: elaboración propia.

Una vez seleccionada la muestra inicial nos pusimos en contacto telefónico con todas las residencias solicitando la posibilidad de pasar el cuestionario a los educadores, todas ellas denegaron la petición alegando que todos los estudios debían de ir de la mano del IMFM, nos pusimos en contacto, por lo tanto, con la Dirección General de la Familia y el Menor perteneciente al IMFM, más concretamente con la Coordinadora de Centros de Protección, tras varios correos electrónicos se acordó una reunión en la que nos transmitieron la posibilidad de pasar los cuestionarios a algunas de las residencias previo envío de una carta firma por el IMFM que nos habilitaría para poder pasarlos, sin embargo, la colaboración con el IMFM no llegó a buen término ya que nunca se recibió la carta que nos debía habilitar para poder pasar los cuestionarios, por lo que no se pudieron pasar y, los educadores de las residencias, no pudieron formar parte de la muestra de este trabajo de investigación.

Con respecto a la muestra de los maestros de primaria se decidió realizar una selección de los colegios públicos, concertados y privados que estuvieran ubicados en las proximidades de siete de las residencias infantiles, con la finalidad de que tuvieran una mayor probabilidad de que los maestros trabajaran o hubieran trabajado con niños

en acogimiento residencial. Se seleccionaron, como muestra inicial, cincuenta colegios en distintos distritos de la Comunidad de Madrid

Tabla nº 5. Centros escolares. Muestra inicial

DISTRITO	C. PUBLICO	C.CONCERTADO	C.PRIVADO	TOTAL
Chamberí	5	8		
Arganda del Rey	2	2		
Fuenlabrada	6	2		
Carabanchel	3	2	2	
Villa de Vallecas	4	5		
Usera	4	5		
TOTAL	24	24	2	50

Fuente: elaboración propia.

Se establecieron distintas formas de contacto con el total de los cincuenta colegios que conformaban la muestra inicial, en un primer momento se decidió acudir a los colegios para solicitar una reunión con el director, sin embargo, y en vista de la negativa generalizada, se decidió establecer contacto en primer lugar telefónicamente para posteriormente, y según criterio de los colegios, mantener la comunicación vía correo electrónico o de manera presencial. De este modo diecisiete de los colegios del total de cincuenta accedieron a formar parte de la investigación, quedando la muestra distribuida por distritos y tipo de colegio:

Tabla nº 6. Muestra definitiva centros escolares

DISTRITO	COLEGIO PÚBLICO	COLEGIO CONCERTADO	COLEGIO PRIVADO	TOTAL
Fuenlabrada	1	1		
Villa de Vallecas	2	2		
Chamberí		3		
Carabanchel	2	3	1	
Arganda del Rey	2			
TOTAL	7	9	1	17

Fuente: elaboración propia.

El total de los diecisiete colegios de la muestra se distribuyen en cinco distritos de la Comunidad de Madrid, siendo en su gran mayoría colegios públicos y concertados.

2.2 Variables y categorías para el análisis.

En el trabajo de investigación llevado a cabo hay dos tipos de variables, entendiendo variable como “una propiedad que puede variar (adquirir diversos valores) y cuya variación es susceptible de medirse” (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p.79), las cualitativas, que definen cualidades o características de la muestra y, en la escala Linkert, variables ordinales “La escala Likert es, en estricto sentido, una medición ordinal” (Hernández et al, Ibíd., p. 152). En las variables ordinales de la escala Linkert se respondía en función de una escala del 1 al 5 según lo de acuerdo que se estuviera con la afirmación donde el 1 era muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo.

Las variables se han organizado en función de unas categorías de análisis para poder llevar a cabo un análisis e interpretación de los resultados más en profundidad:

a) Variables cualitativas.

Cuadro nº5: Variables cualitativas por categorías.

CATEGORÍAS	VARIABLES
DATOS PERSONALES	Edad
	Sexo
	Número de años de docencia
	Tipo de colegio en el que trabaja actualmente
	Conocimiento de haber trabajado con menores residentes en residencias de acogida
FORMACIÓN	Formación inicial
	Formación específica en relación a menores en acogimiento residencial

Fuente: elaboración propia.

b) Variables ordinales.

Cuadro nº6. Variables ordinales categoría respuesta educativa

Fuente: elaboración propia

CATEGORÍA	VARIABLES
RESPUESTA EDUCATIVA	P1.Los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial tienen necesidades específicas de apoyo educativo.
	P2.El trabajo de refuerzo en normas e interacciones se entiende como un tipo de necesidades específicas de apoyo educativo.
	P4.Unas buenas calificaciones al final del curso son suficientes para valorar que la escuela ha respondido satisfactoriamente a las necesidades educativas de los alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial.
	5. Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños en situación de acogimiento residencial se refieren a su bienestar y equilibrio emocional.
	6.Tengo conocimiento de que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid proporciona formación permanente a los maestros sobre las características y respuestas educativas de los niños en situación de acogimiento residencial
	7. En la escuela son reconocidos, fomentados, y utilizados lo mejor posible los talentos y capacidades de los niños en situación de acogimiento residencial.
	10. La escuela promueve el desarrollo personal de los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial para que superen los posibles desajustes personales
	12. Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños en situación de acogimiento residencial se refieren a su bajo rendimiento académico.
	13. En mis clases cuido normalmente que todos los alumnos desarrollen su autoconfianza y, de este modo, los niños en situación de acogimiento residencial, aumenten su autoestima.
	16 Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños que se encuentran en acogimiento residencial se refieren a sus problemas de comportamiento.
	17 El orientador del EOEP de mi escuela dedica tiempo suficiente a la orientación de los maestros para dar una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.
	19. Los niños en situación de acogimiento residencial tienen un rendimiento académico inferior al de los niños que viven en entornos familiares.
	21. En mi formación inicial como maestro he trabajado las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial.
	23. En mi escuela se incentivan en el trabajo en el aula las relaciones positivas y cooperativas entre iguales para favorecer a los niños en acogimiento residencial.
	25El PTSC del EOEP de mi escuela dedica tiempo suficiente a la orientación de los maestros para dar una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.
	26. Los niños en situación de acogimiento residencial transmiten con espontaneidad las situaciones de su vida personal
	27. Los niños en situación de acogimiento residencial sienten vergüenza de que otros conozcan su situación
	28. Necesito más formación para dar respuestas a las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial.
	31. Los alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial son tan capaces de completar estudios superiores como los alumnos que viven en familias nucleares

CATEGORÍA	VARIABLES
COORDINACIÓN	P8. La coordinación entre las residencias de acogida y las escuelas en las que cursan sus estudios es suficiente para ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.
	11. El orientador del EOEP adscrito al colegio comunica a los tutores y profesores la coordinación que se realiza con los profesionales de las residencias de acogida de los niños en acogimiento residencial.
	14. La comunicación de los tutores del colegio con los educadores de las residencias de acogida es suficiente para ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.
	15. A los tutores de mi escuela se les informa al inicio de curso cuando un alumno del grupo que tutela se encuentra en situación de acogimiento residencial.
	18. Los tutores de mi escuela dedican tiempo específico para intercambiar puntos de vista, debatir y ofrecer opiniones con los educadores de los niños que se encuentran en acogimiento residencial.
	20. Tengo conocimiento que un representante de mi escuela acude a las reuniones de coordinación con las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial para ofrecer su valoración sobre el estado y situación del menor.
	22. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ofrece los medios, tiempos y recursos para que haya una buena coordinación entre la escuela y las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial.
	24. Me interesa tener información sobre aquellos de mis alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial.

Cuadro nº7 Variables ordinales categoría coordinación

Fuente: elaboración propia

CATEGORÍA	VARIABLES
NORMATIVA	3. Un currículo con tiempos y espacios más flexibles permitiría a los maestros un acercamiento mayor y conocer las situaciones personales de los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial
	9. Tengo conocimiento sobre la legislación específica referida a los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial.
	29 El número de alumnos por aula me permite ofrecer respuestas educativas individualizadas a los alumnos.
	30. En el Plan de atención a la diversidad de mi colegio están explicitadas medidas para la atención educativa a los niños en situación de acogimiento residencial

Cuadro nº8. Variables ordinales categoría normativa

Fuente: elaboración propia

2.3 Instrumentos para la indagación.

En este trabajo de investigación, en coherencia con el planeamiento metodológico utilizado, se ha cuidado especialmente el instrumento para la obtención de datos. A este respecto, Martínez González, (2007, p. 57) señala “la importancia de utilizar buenos recursos y técnicas de recogida de información en la investigación radica en que de ellas depende la calidad de los datos”. Se ha utilizado el cuestionario como instrumento de indagación para llevar a cabo la recogida de datos “es el método descriptivo empleado más frecuentemente en la investigación educativa” (Cohen y Manion, 1990, p.131).

a) Descripción del instrumento.

Entendido como una herramienta de recogida de datos “ mediante el cuestionario podemos describir, clasificar, confirmar, establecer relaciones de lo que opinan, sienten, creen, valoran, piensan, los individuos sobre un determinado hecho o fenómeno educativo, además de su comportamiento ante situaciones concretas” (García Llamas, 2003, p. 208-209).

El cuestionario está formado, en este trabajo de investigación, por una primera parte de variables cualitativas con preguntas cerradas, una de ellas de respuesta múltiple (se puede elegir más de una opción), con las que se pretende conocer las características sociodemográficas de los encuestados y su experiencia y formación a la hora de trabajar con niños en acogimiento residencial.

La segunda parte del cuestionario es una escala Linkert.

“Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones.” (Hernández et al, 1997, p 303)

La escala Linkert, en el cuestionario de este trabajo de investigación está compuesta por 31 ítems y los cinco puntos de la escala corresponden a:

- 1: muy en desacuerdo.
- 2: en desacuerdo.
- 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- 4: de acuerdo.
- 5: muy en desacuerdo.

Con la interpretación de los resultados de las variables cualitativas y de los ítems de la escala Linkert se pretende analizar la opinión de los maestros y la situación actual de la respuesta educativa a los niños que viven en acogimiento residencial.

b) Elaboración del instrumento.

En la encuesta, de elaboración propia, a la hora de diseñarla se tuvieron en cuenta:

- Decidir la información a buscar en función del tema y variables de investigación, y de las características de los sujetos y contexto de la investigación.
- Decidir el tipo de cuestionario a utilizar: el formato de las preguntas.
- Redactar un primer borrador de preguntas y respuestas.
- Revisar el borrador y, en su caso, reformular las preguntas, las respuestas y la estructura del cuestionario.
- Reformar el cuestionario previo y redactar el definitivo, especificando los procedimientos para su utilización.

(Martínez y González, 2007, p.60)

Teniendo en cuenta los criterios de elaboración de Martínez y González (Ibíd.) se llevó a cabo un amplio trabajo para elaborar un instrumento preciso:

1. Se tomó como referente el trabajo previo a esta Tesis Doctoral para la obtención de la suficiencia investigadora (DEA), en el que se elaboró un cuestionario validado por expertos y que sirvió como prueba piloto con una muestra de cinco colegios del barrio de Aluche del distrito de la Latina. A partir de este cuestionario, que sirvió de soporte, se elaboró un nuevo cuestionario con el

objeto de profundizar sobre la respuesta educativa de los niños que viven en acogimiento residencial.

2. Se elaboró una primera versión del cuestionario, se decidió que estuviera formado por unas variables cualitativas para responder a: criterios socio demográficos, de experiencia con niños en acogimiento residencial y de formación específica al respecto; y de una escala Linkert donde los maestros dieran su opinión al respecto de la situación actual de la respuesta educativa a los niños en acogimiento.
3. A continuación el cuestionario fue enviado a diez expertos, todos ellos profesores de Universidad que tras su análisis dieron unas recomendaciones, se llevaron a cabo modificaciones en la redacción de algunos ítems.
4. Finalmente, tras la validación de los expertos, y una vez hechas las modificaciones y sugerencias propuestas se elaboró una versión definitiva del cuestionario.

c) Proceso de aplicación del instrumento y recogida de datos.

La recogida de datos, con el fin de acceder a la información, se ha llevado a cabo utilizando el instrumento presentado, según (Martínez y González, 2007, p.91) “la aplicación de los procedimientos para la toma de datos resulta crucial, en tanto que la calidad de la información que se obtenga en esta etapa condiciona la calidad de los procesos posteriores”, por este motivo la recogida de datos se ha llevado a cabo de la manera más rigurosa posible.

Una vez seleccionada la muestra, se acudió a los colegios para solicitar una reunión con los directores, sin embargo, y en vista de la negativa generalizada, se decidió establecer contacto, en primer lugar, telefónicamente. Fue especialmente complicado que los colegios quisieran participar en este trabajo de investigación, alegando que eran muchos los estudios que les solicitaban y no podían participar en todos, finalmente se consiguió que diecisiete de los colegios accedieran a que se pasaran los cuestionarios a los maestros de primaria de sus centros. Los cuestionarios se llevaron a los centros o se mandaron vía correo electrónico, en función del criterio de cada colegio, y una vez transcurrido el tiempo, que los propios centros determinaron suficiente para poder pasar los cuestionarios a los maestros, se recogieron.

d) Validación y validez de la escala e índice de fiabilidad cronbach.

Para estimar la fiabilidad del instrumento de este trabajo de investigación se ha elegido la prueba de Alfa de Cronbach, que, según Aiken (1991), analiza la consistencia interna de los ítems de una escala, mediante el cálculo de la correlación entre ellos, para valorar el grado en que están midiendo una realidad común.

Tabla nº 7: Alpha de Chonbach

ALPHA DE CHONBACH	ALPHA DE CRONBACH BASADA EN ELEMENTOS ESTANDARIZADOS	Nº DE ELEMENTOS
0,817	0,809	31

Fuente: elaboración propia

En el cuestionario, de este trabajo de investigación, para los maestros de primaria, la prueba Alfa de Cronbach se ha aplicado sobre 31 elementos, dando un valor de 0,817, por lo que se puede deducir que los ítems de análisis del cuestionario reflejan un alto índice de consistencia interna, por lo que se puede concluir que el cuestionario es válido.

El criterio de validez interna (propio de metodologías cuantitativas) se ha alcanzado mediante los criterios paralelos y más adecuados para las investigaciones cualitativas, de credibilidad y transferibilidad Eralsen, Harris, Skipper y Allen (1993)- en Valles (1977, p. 103-104)-. Así la credibilidad se ha conseguido con el uso de fuentes diversas (documentos, encuestas, entrevistas....) y la transferibilidad se ha logrado través del procedimiento de selección de la muestra en contextos relevantes al problema de investigación. (Ibíd.).

CAPITULO 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

El objeto de este capítulo es llevar a cabo un análisis e interpretación de las variables cualitativas y ordinales del cuestionario, instrumento de recogida de datos en este trabajo de investigación, con el fin de responder al objetivo general e indagar cómo es la respuesta educativa que desde la escuela se da a los niños que viven en acogimiento residencial.

El análisis de los resultados se ha llevado a cabo en base a las respuestas del conjunto de los encuestados de la muestra, conformada por 164 maestros de primaria.

3.1 Análisis e interpretación de las variables cualitativas.

En este apartado se analiza las variables cualitativas del cuestionario clasificadas en las categorías de datos personales y formación.

Datos personales

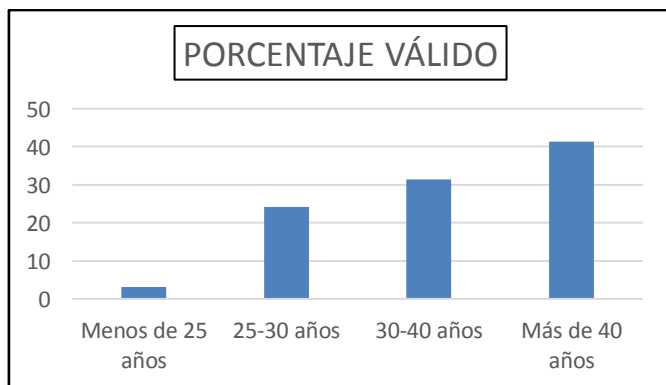
1. Edad

Tabla nº8. Intervalos de edad de los maestros

EDAD	PORCENTAJE VÁLIDO
Menos de 25 años	3,1
25-30 años	24,1
30-40 años	31,5
Más de 40 años	41,4
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica nº2. Intervalos de edad de los maestros



Fuente: elaboración propia

En la muestra, según la gráfica de la página anterior, se puede apreciar que el rango de edad más numeroso es el de mayores de 40 años.

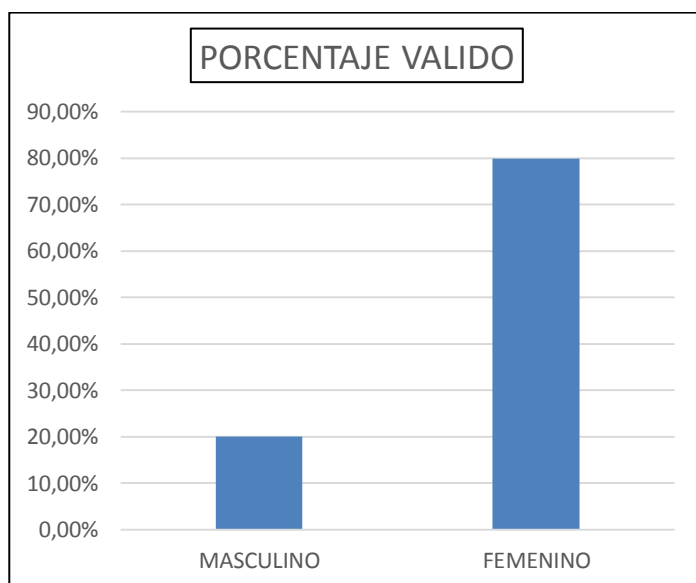
2. Sexo:

Tabla n°9. Sexo de los maestros.

SEXO	PORCENTAJE VALIDO
MASCULINO	20,1%
FEMENINO	79,9%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfico n°3. Sexo de los maestros.



Fuente: elaboración propia

Se observa como una amplia mayoría de la muestra son mujeres, solo un 20% de la muestra son hombres.

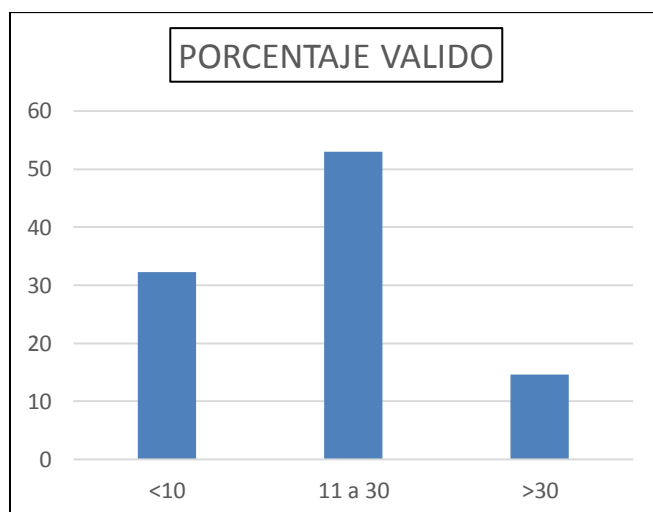
3. Número de años de docencia:

Tabla n°10. Número de años de docencia

AÑOS DE DOCENCIA	PORCENTAJE VALIDO
<10	32,3
11-30	53,0
>30	14,6
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfico n°4. Número de años de docencia.



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de la población de la muestra tiene entre 11 y 30 años de experiencia docente como maestros, lo que aumenta la probabilidad de que hayan trabajado con niños en acogimiento y refleja una amplia experiencia en el ámbito educativo.

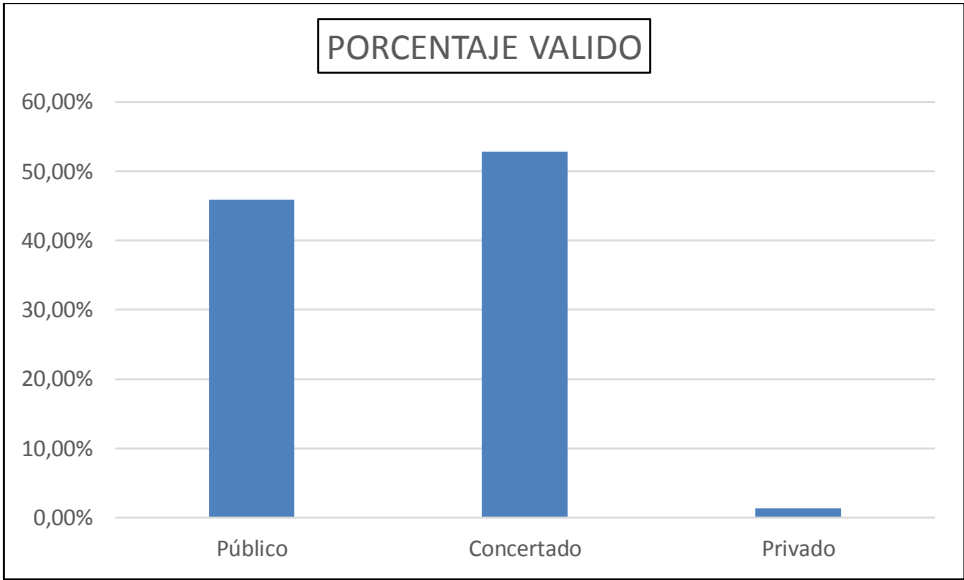
4. Tipo de colegio en el que trabajan actualmente:

Tabla nº11. Tipo de colegio.

TIPO DE COLEGIO	PORCENTAJE VALIDO
Público	45,9%
Concertado	52,8%
Privado	1,3%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia.

Gráfico nº5. Tipo de colegio.



Fuente: elaboración propia

Es relativamente equilibrada la participación de maestros de colegios concertados y públicos, y solo uno de los colegios del total de la muestra era de entidad privada.

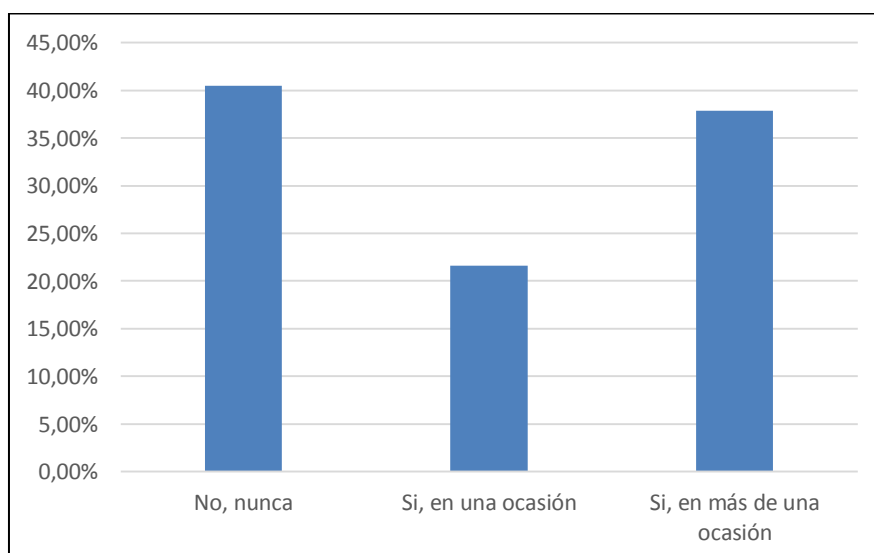
5. Si durante sus años de docencia han tenido conocimiento de haber trabajado con niños residentes en residencias de acogida.

Tabla n°12. Experiencia con niños en acogimiento.

TIENE CONOCIMIENTO DE HABER TRABAJADO CON NIÑOS EN ACOGIMIENTO	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO
No, nunca	37,8%	40,5%
Si, en una ocasión	20,1%	21,6%
Si, en más de una ocasión	35,4%	37,9%
TOTAL	93,3%	100%
No responde	1,8%	
No lo se	4,9%	
TOTAL	100%	

Fuente: elaboración propia

Gráfica n°6. Experiencia con niños en acogimiento.



Fuente: elaboración propia

Un 75% afirmaron tener en una o en más de una ocasión experiencia de haber trabajado con niños en acogimiento residencial, este porcentaje elevado se considera esencial a la hora de valorar la respuesta educativa que se da a los niños en acogimiento.

Formación

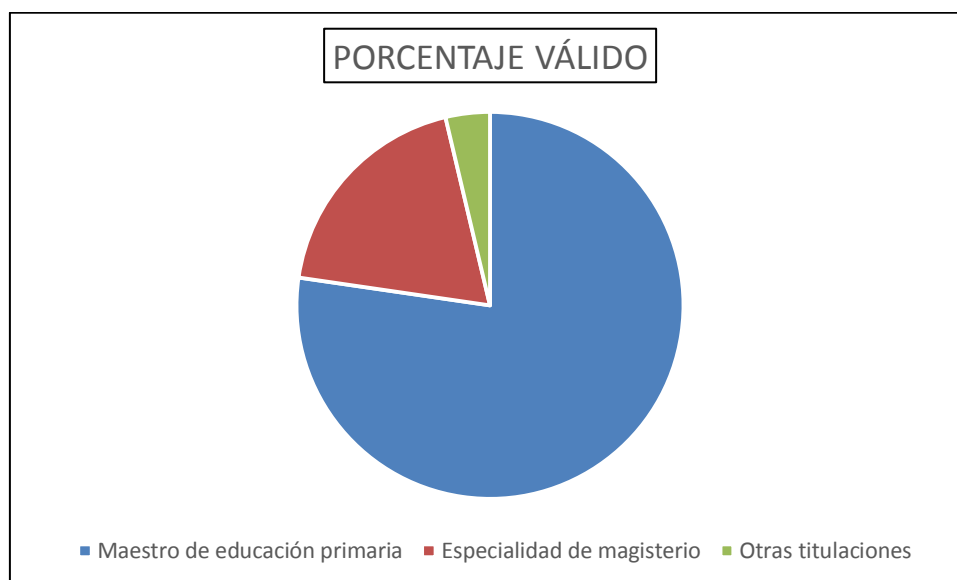
1. Formación inicial

Tabla n°13. Formación inicial.

FORMACIÓN	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
Maestro de educación primaria	76,8%	77,3%
Otra especialidad de magisterio	18,9%	19,0%
Otras titulaciones	3,7%	3,7%
TOTAL	99,4%	100%
No responden	6%	
TOTAL	100%	

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°7. Formación inicial



Fuente: elaboración propia

Al corresponder la muestra a los maestros del nivel de primaria, es coherente que casi un 78% hayan estudiado magisterio en educación primaria, siendo el siguiente porcentaje más alto el del 19% que estudiaron otras especialidades de magisterio.

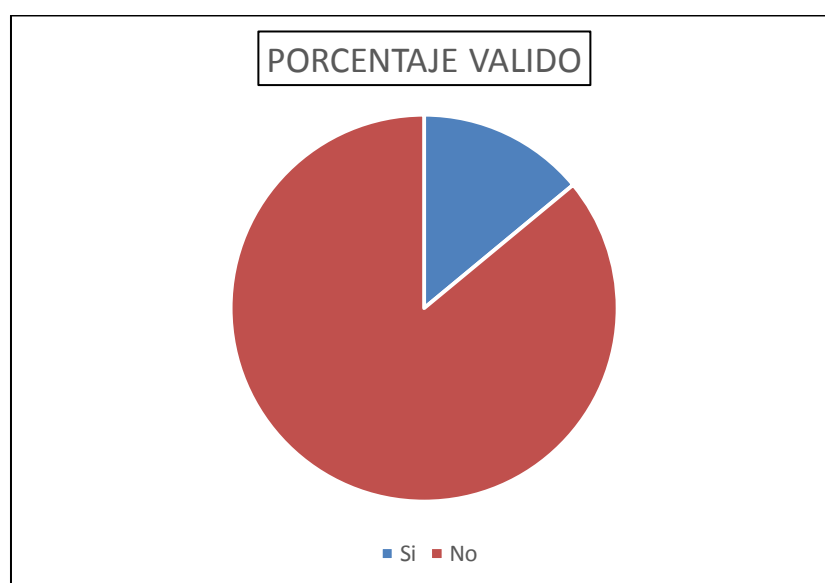
2. Formación específica en relación a menores en acogimiento residencial.

Tabla n°14. Formación específica.

FORMACIÓN ESPECÍFICA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO
Si	13,4%	14,0%
No	82,3%	86%
TOTAL	95,7%	100%
No responde	4,3%	
TOTAL	100%	

Fuente: elaboración propia

Gráfico n°8. Formación específica.



Fuente: elaboración propia

A pesar de que el 75% de la muestra afirmó haber trabajado con niños en acogimiento residencial tan solo un 14 % afirmó haber tenido algún tipo de formación específica al respecto, por lo que se puede concluir que hay un alto porcentaje de maestros que han trabajado con niños en acogimiento sin tener formación específica al respecto.

De los que respondieron que sí habían tenido formación específica:

Tabla n°15. Tipo de formación específica.

	PORCENTAJE VALIDO		
FORMACIÓN ESPECÍFICA	SI	NO	TOTAL
Asignaturas de la Universidad	48%	52%	100%
Master en la Universidad	8%	92%	100%
Cursos en entidades privadas	12%	88%	100%
Grupo de trabajos en los centros	28%	72%	100%
Consultas en páginas Web	20%	80%	100%
Título propio en la Universidad	4%	96%	100%
Cursos CAP	12%	88%	100%
Congresos, jornadas o seminarios	44%	56%	100%
Lecturas personales	48%	52%	100%
Otras	24%	76%	100%

Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes más elevados, dentro del 14% que afirmó haber tenido algún tipo de formación específica, correspondieron a lecturas personales y asignaturas en la universidad, siendo, en el primer caso, una formación no estructurada ni sujeta a unos criterios basados en una formación y unos conocimientos previos.

3.2 Análisis, interpretación y discusión de las variables ordinales.

En este apartado se hace un análisis descriptivo de todas las variables ordinales de la escala Likert del cuestionario organizadas por categorías: respuesta educativa, coordinación y normativa.

Respuesta educativa

P1. Los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial tienen necesidades específicas de apoyo educativo

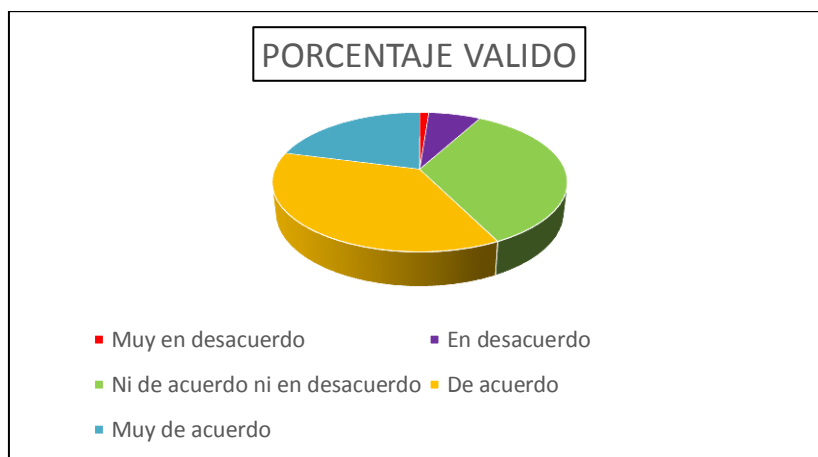
Tabla nº16 .Porcentajes ítem 1

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	1,2%	1,2%	3,69
En desacuerdo	6,7%	6,8%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34,1%	34,6%	
De acuerdo	36,0%	36,4%	
Muy de acuerdo	20,7%	21,0%	
TOTAL	98,8%	100%	
No responde	1,2%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Grafico nº9. Porcentajes ítem 1

Fuente: elaboración propia.



Destacar el bajo porcentaje de maestros que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación, estando el 57,4% de acuerdo o muy acuerdo, también es llamativo que el 34,6% no estén ni en acuerdo ni en desacuerdo reflejando una indecisión o falta de información al respecto.

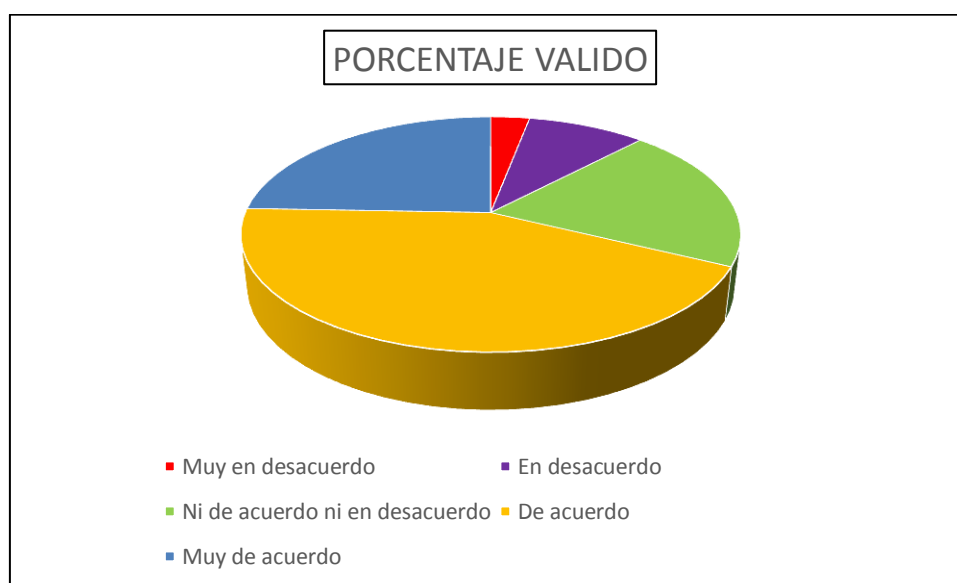
P2. El trabajo de refuerzo en normas e interacciones se entiende como un tipo de necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla n°17. Porcentajes ítem 2

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	3,0%	3,0%	3,77
En desacuerdo	9,1%	9,1%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20,1%	20,1%	
De acuerdo	43,3%	43,3%	
Muy de acuerdo	24,4%	24,4%	
TOTAL	100%	100%	
No responde	0%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfica n° 10. Porcentajes ítem 2.



Fuente: elaboración propia

Si una mayoría de los maestros, un 67,7% están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, queda patente las necesidades educativas específicas de los niños en acogimiento, basadas en el refuerzo en normas e interacción, ya que, según Martín et al (2008), un porcentaje elevado de niños en acogimiento residencial tienen dificultades de interacción para establecer relaciones de amistad cuando el contexto es el ámbito de las tareas académicas.

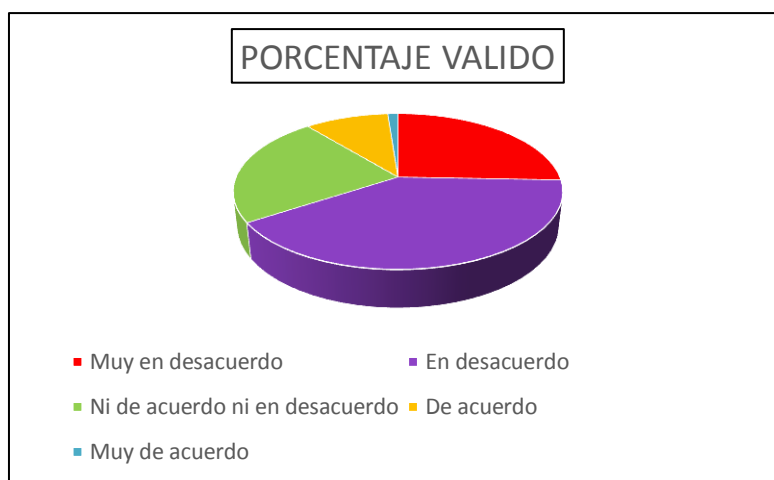
4. Unas buenas calificaciones al final del curso son suficientes para valorar que la escuela ha respondido satisfactoriamente a las necesidades educativas de los alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial.

Tabla n°18. Porcentajes ítem 4.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	25,6%	25,6%	2,21
En desacuerdo	40,2%	40,2%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23,2%	23,2%	
De acuerdo	9,8%	9,8%	
Muy de acuerdo	1,2%	1,2%	
TOTAL	100%	100%	
No responde	0%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfica n°11. Porcentajes ítem 4.



Fuente: elaboración propia.

Una mayoría de los maestros, 65,8%, consideran que las buenas calificaciones a final de curso no son suficientes para valorar la respuesta educativa. En concordancia, Martín y Dávila (2008), en su investigación concluyeron que, al margen de las calificaciones, el afecto recibido por parte de los maestros es esencial para una buena adaptación escolar de los niños en acogimiento, sin embargo, en el mismo estudio, se comprobó que los niños en acogimiento situaban a los maestros como uno de los colectivos que menos afecto les transmitía.

5. Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños en situación de acogimiento residencial se refieren a su bienestar y equilibrio emocional.

Tabla n°19. Porcentajes ítem 5.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	2,4%	2,5%	3,81
En desacuerdo	6,1%	6,2%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23,8%	24,1%	
De acuerdo	42,1%	42,6%	
Muy de acuerdo	24,4%	24,7%	
TOTAL	98,8%	100%	
No responde	1,2%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfica n°12.Porcentajes ítem 5.



Fuente: elaboración propia

El 67,3% de los maestros están de acuerdo a muy de acuerdo con la afirmación, siendo significativo este número de respuestas, y ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 24,1%. Esta afirmación es muy interesante ya que el bienestar y el equilibrio emocional afecta a todos los ámbitos del desarrollo del niño, incluyendo todo lo referente al contexto académico. Pero aunque los maestros reconocen la importancia del bienestar emocional de los alumnos, no se toman medidas específicas para fomentarlo.

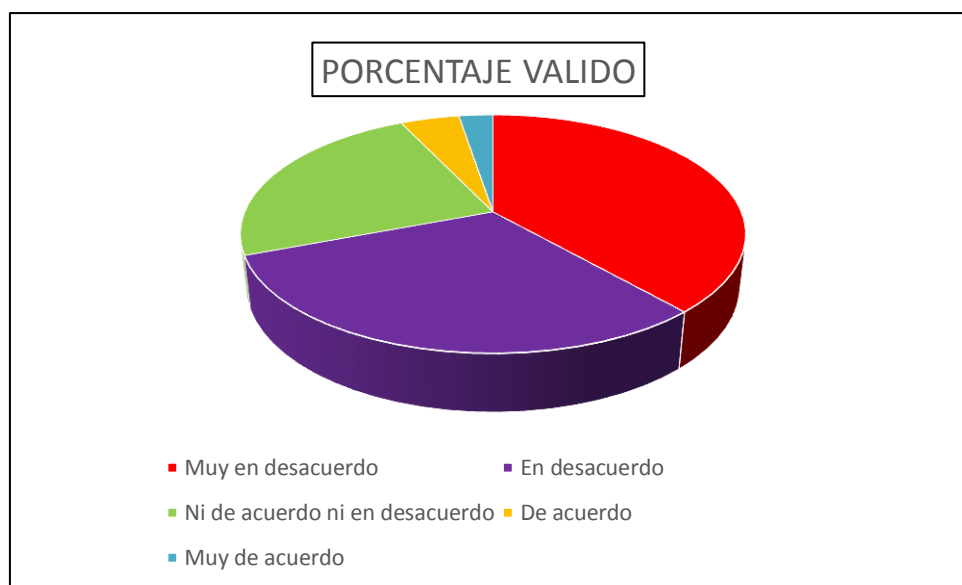
6. Tengo conocimiento de que La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid proporciona formación permanente a los maestros sobre las características y respuestas educativas de los niños en situación de acogimiento residencial

Tabla nº20. Porcentajes ítem 6.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	36,6%	38,5%	2,02
En desacuerdo	29,3%	30,8%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22,6%	23,7%	
De acuerdo	4,3%	4,5%	
Muy de acuerdo	2,4%	2,6%	
TOTAL	95,1%	100%	
No responde	4,9%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica nº13. Porcentajes ítem 6.



Fuente: elaboración propia.

Solo un 7,1% de los maestros están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, por lo que queda patente que una amplia mayoría de los maestros no están de acuerdo o desconocen si la Comunidad de Madrid ofrece algún tipo de formación específica referida a los niños en acogimiento residencial. Lo que evidencia, una vez más, el desinterés institucional por garantizar que las medidas educativas que contribuyen a la equidad en la educación sean conocidas por todos los maestros.

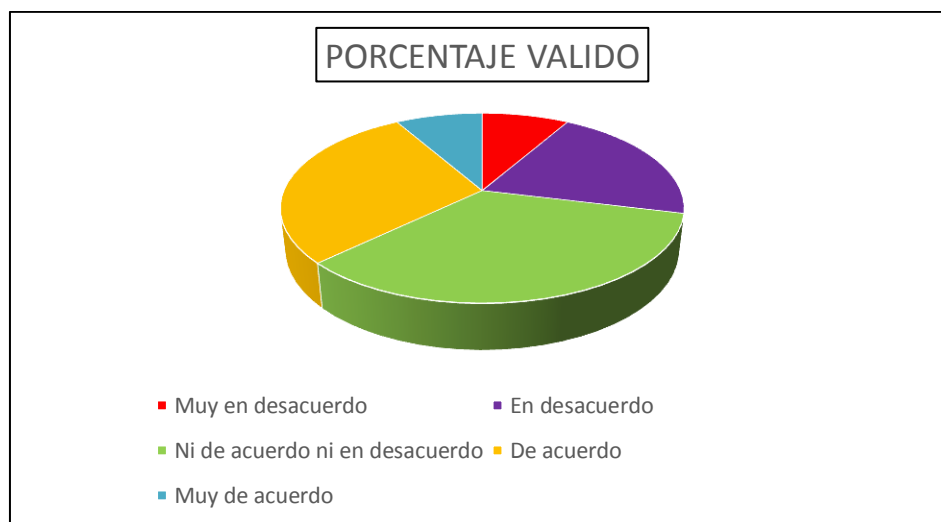
7. En la escuela son reconocidos, fomentados, y utilizados lo mejor posible los talentos y capacidades de los niños en situación de acogimiento residencial.

Tabla n°21. Porcentajes ítem 7.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	7,9%	8,3%	3,08
En desacuerdo	19,5%	20,5%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32,3%	34,0%	
De acuerdo	27,4%	28,8%	
Muy de acuerdo	7,9%	8,3%	
TOTAL	95,1%	100%	
No responde	4,9%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°14. Porcentajes ítem 7.



Fuente: elaboración propia.

Existe una ambigüedad en la opinión que sobre esta afirmación tienen los maestros: un 28,8% están en desacuerdo o muy en desacuerdo, un 34,0% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 37,1% están de acuerdo o muy de acuerdo, por lo que queda poco claro si son suficientemente fomentados y utilizados lo mejor posible los talentos de los niños en acogimiento, sin embargo, y teniendo en cuenta que, según Boada y Casas (2010), los niños en acogimiento son uno de los grupos más expuestos al abandono escolar prematuro cabe suponer que hay una falta de potencialización y fomento de sus talento.

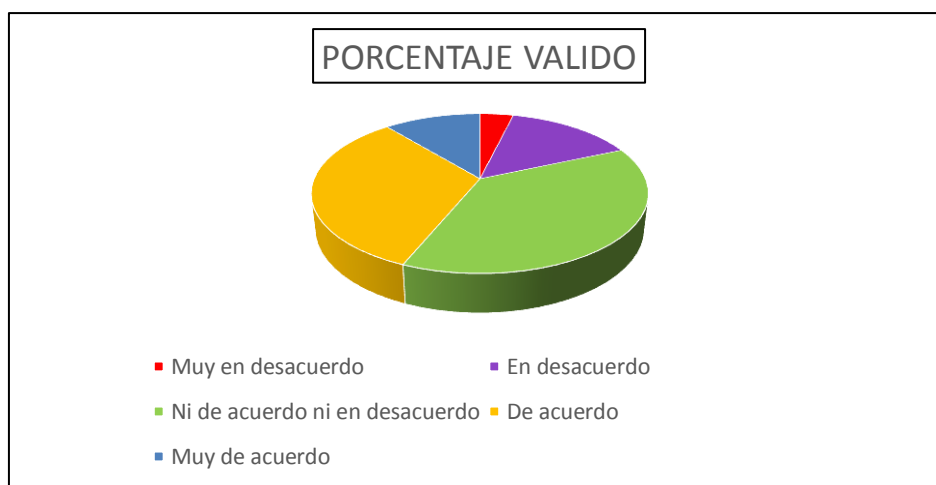
10. La escuela promueve el desarrollo personal de los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial para que superen los posibles desajustes personales.

Tabla n°22. Porcentajes ítem 10.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	3,7%	3,8%	3,33
En desacuerdo	14,0%	14,6%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36,0%	37,6%	
De acuerdo	31,1%	32,5%	
Muy de acuerdo	11,0%	11,0%	
TOTAL	95,7%	100%	
No responde	4,3%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfica n°15. Porcentajes ítem 10.



Fuente: elaboración propia.

Un porcentaje muy elevado es el de los maestros que están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, un 37,6%, lo que refleja una ambigüedad en las respuestas, por otro lado, un 43,5 % están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, contrastando, estos datos, con lo expuesto por Martín y Dávila (2.008), que concluyeron que los niños en acogimiento residencial consideraban la afectividad transmitida por los maestros en niveles muy bajos, entendiendo que sin la necesaria afectividad no se puede promover el desarrollo personal de los niños.

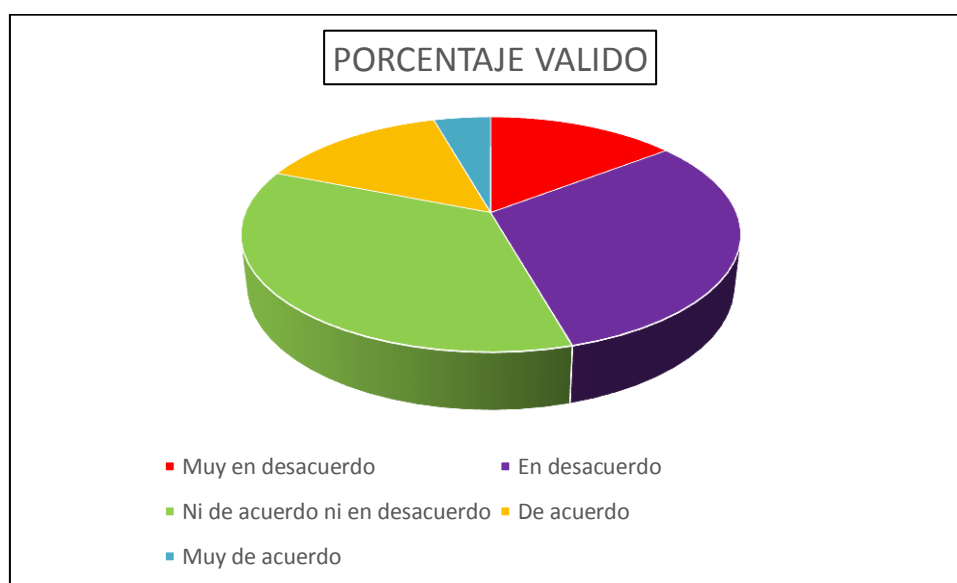
12. Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños en situación de acogimiento residencial se refieren a su bajo rendimiento académico.

Tabla n°23. Porcentajes ítem 12.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	14,0%	14,6%	2,63
En desacuerdo	29,9%	31,0%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34,1%	35,4%	
De acuerdo	14,05%	14,6%	
Muy de acuerdo	4,3%	4,4%	
TOTAL	96,3%	100%	
No responde	3,7%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfico n°16. Porcentajes ítem 12.



Fuente: elaboración propia.

Tan solo un 19,0% de los maestros están de acuerdo con la afirmación de que las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños en acogimiento residencial se refieren a su bajo rendimiento académico, este bajo rendimiento contrasta con el estudio de Boada y Casas (2010), que se concluye que la población en acogimiento residencial se presenta como uno de los grupos más expuestos al abandono escolar prematuro.

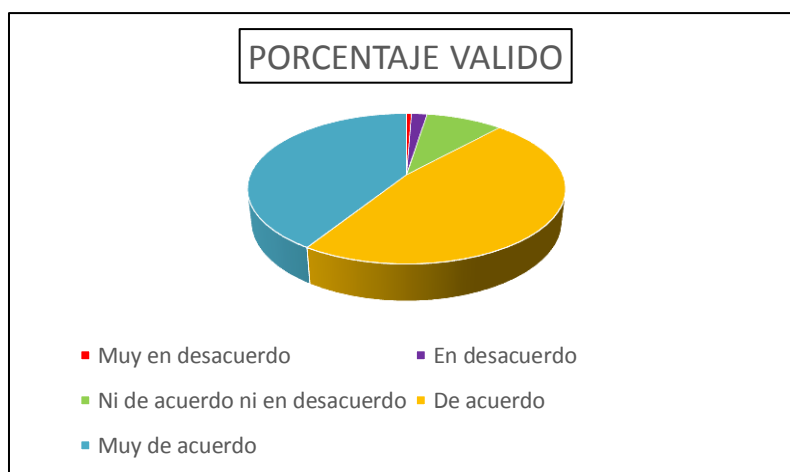
13. En mis clases cuido normalmente que todos los alumnos desarrollen su autoconfianza y, de este modo, los niños en situación de acogimiento residencial, aumenten su autoestima.

Tabla n°24. Porcentajes ítem 13.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	0,6%	0,6%	4,26
En desacuerdo	1,8%	1,9%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,1%	9,3%	
De acuerdo	46,3%	47,2%	
Muy de acuerdo	40,2%	41,0%	
TOTAL	98,2%	100%	
No responde	1,8%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°17. Porcentajes ítem 13.



Fuente: elaboración propia.

Una amplia mayoría de los maestros, el 88,2% están de acuerdo o muy de acuerdo con que en sus clases cuidan la autoestima de los niños en acogimiento residencial, hecho que contrasta con el estudio llevado a cabo por Martin et al (2008) que concluyeron que los niños en acogimiento residencial, en el ámbito “aula” eran peor considerados tanto por sus compañeros como por los maestros, siendo así, no se podría desarrollar la autoconfianza en las aulas de los niños en acogimiento residencial. Sería interesante profundizar en el modo de cómo lo maestros que respondieron de manera positiva propician el desarrollo de la autoestima en sus alumnos.

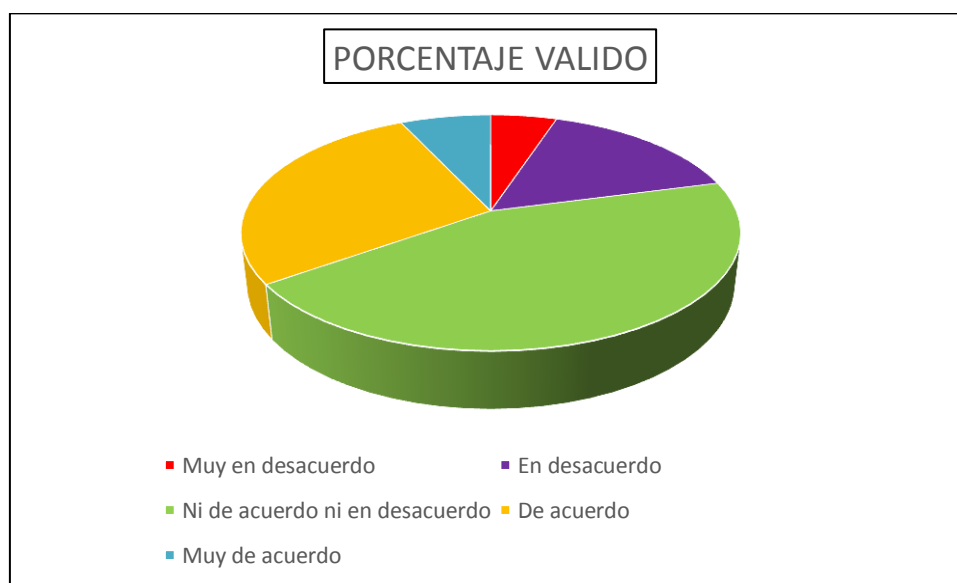
16 Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños que se encuentran en acogimiento residencial se refieren a sus problemas de comportamiento.

Tabla n°25. Porcentajes ítem 16.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	4,9%	5,1%	3,16
En desacuerdo	15,2%	15,8%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42,7%	44,3%	
De acuerdo	26,8%	27,8%	
Muy de acuerdo	6,7%	7,0%	
TOTAL	96,3%	100%	
No responde	3,7%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfica n° 18. Porcentajes ítem 16.



Fuente: elaboración propia.

El 44,3% de los maestros estaban ni acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, siendo el porcentaje más elevado, la ambigüedad en la respuesta refleja la falta de opinión al respecto de la afirmación.

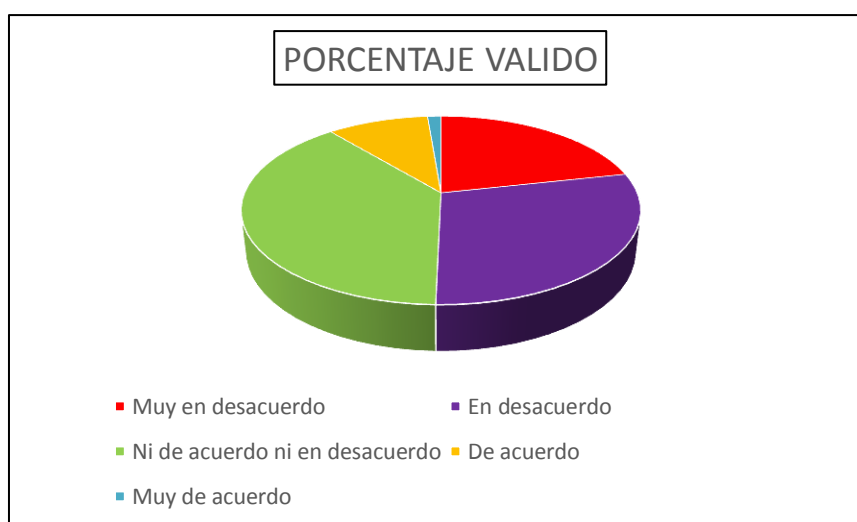
17 El orientador del EOEP de mi escuela dedica tiempo suficiente a la orientación de los maestros para dar una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.

Tabla n°26. Porcentajes ítem 17.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	20,1%	21,6%	2,41
En desacuerdo	26,8%	28,8%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36,0%	38,6%	
De acuerdo	9,1%	9,8%	
Muy de acuerdo	1,2%	1,3%	
TOTAL	93,3%	100%	
No responde	6,7%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n° 19. Porcentajes ítem 17.



Fuente: elaboración propia.

Tan solo un 11,1% de los maestros están de acuerdo o muy de acuerdo con que los orientadores de sus escuelas dediquen tiempo suficiente para dar una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento, siendo el porcentaje más elevado el del 38,6% de los maestros que están ni acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación. Estos datos son tremendamente alarmantes, en tanto que, entre las funciones de los orientadores, una de las más relevantes es el asesoramiento y seguimiento de medidas de atención a la diversidad

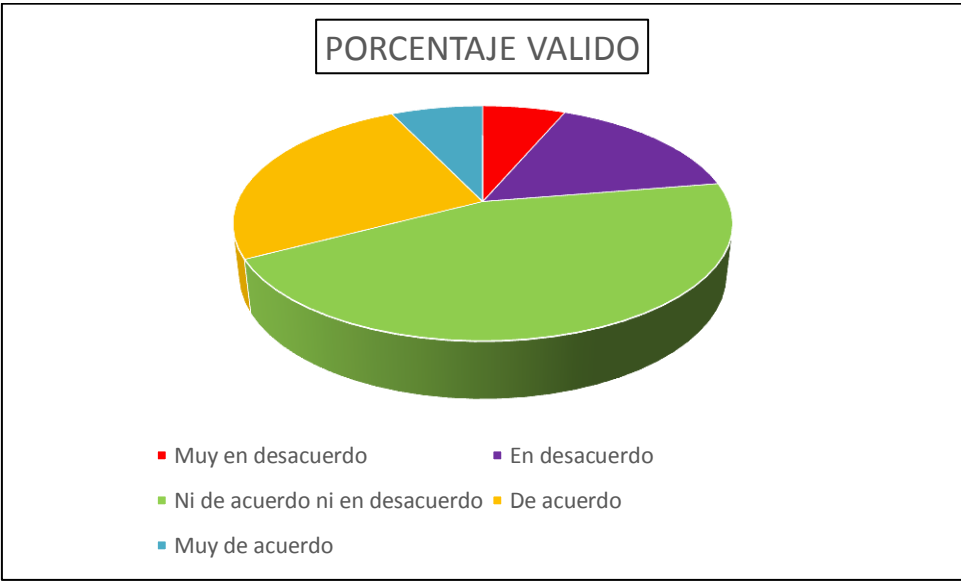
19. Los niños en situación de acogimiento residencial tienen un rendimiento académico inferior al de los niños que viven en entornos familiares.

Tabla n°27. Porcentajes ítem 19.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	6,1%	6,4%	3,11
En desacuerdo	15,2%	16,0%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42,7%	44,9%	
De acuerdo	24,4%	25,6%	
Muy de acuerdo	6,7%	7,1%	
TOTAL	95,1%	100%	
No responde	4,9%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°20. Porcentajes ítem 19.



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje más elevado es el del 44,9% de los maestros que están ni acuerdo ni en desacuerdo con que los niños en acogimiento residencial tienen un rendimiento inferior al de los niños que viven en entornos familiares, y un 32,7% están de acuerdo o muy de acuerdo.

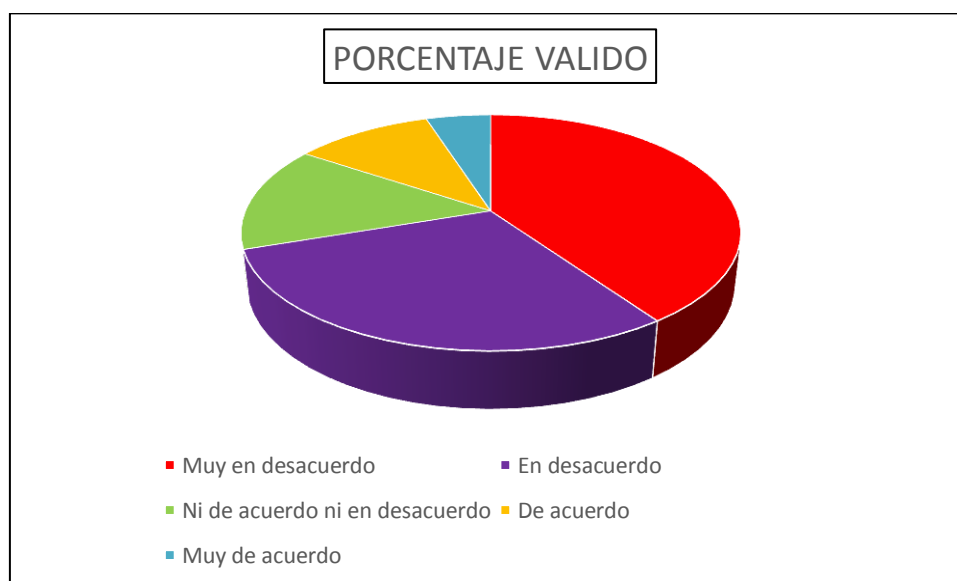
21. En mi formación inicial como maestro he trabajado las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial.

Tabla n°28. Porcentajes ítem 21.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	39,0%	40,3%	2,11
En desacuerdo	28,7%	29,6%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,0%	14,5%	
De acuerdo	10,4%	10,7%	
Muy de acuerdo	4,9%	5,0%	
TOTAL	97,0%	100%	
No responde	3,0%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°21. Porcentajes ítem 21.



Fuente: elaboración propia

Una amplia mayoría de los maestros, casi un 70%, están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que en su formación inicial han trabajado las necesidades educativas de los niños en acogimiento, tan solo un 15,7% están de acuerdo o muy de acuerdo, lo que demuestra que un elevado porcentaje de maestros no han tenido una formación inicial sobre las necesidades educativas específicas de los niños en acogimiento.

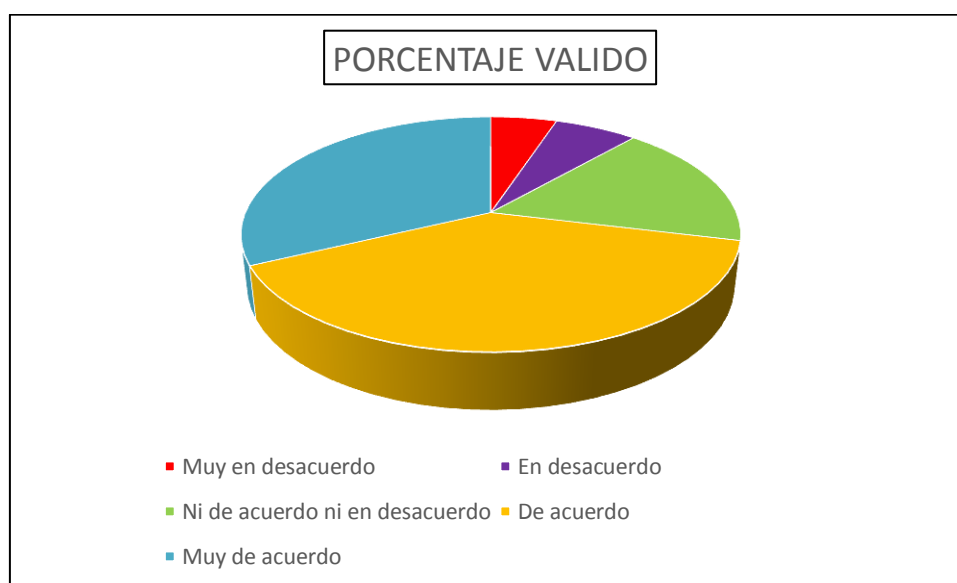
23. En mi escuela se incentivan en el trabajo en el aula las relaciones positivas y cooperativas entre iguales para favorecer a los niños en acogimiento residencial.

Tabla n° 29. Porcentajes ítem 23.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	4,9%	5,1%	3,87
En desacuerdo	6,1%	6,4%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,5%	17,3%	
De acuerdo	37,2%	39,1%	
Muy de acuerdo	30,5%	32,1%	
TOTAL	95,1%	100%	
No responde	4,9%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfica n° 22. Porcentajes ítem 23.



Fuente: elaboración propia.

Una amplia mayoría, un 71,2%, consideran que en el aula se incentivan las relaciones positivas y cooperativas entre iguales, favoreciendo así, a los niños en acogimiento; sin embargo, según Martín et al (2008) los niños en acogimiento residencial son significativamente menos elegidos por sus iguales para desarrollar tareas académicas, lo que perjudicaría las relaciones positivas y cooperativas de estos niños dentro del aula.

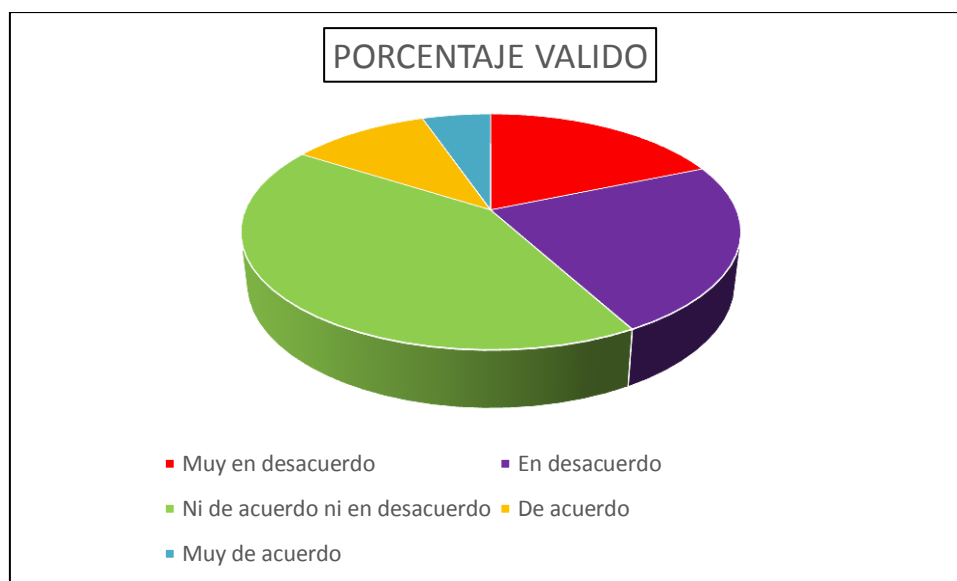
25. El PTSC del EOEP de mi escuela dedica tiempo suficiente a la orientación de los maestros para dar una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.

Tabla n° 30. Porcentajes ítem 25.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	17,1%	18,7%	2,61
En desacuerdo	21,3%	23,3%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	38,4%	42,0%	
De acuerdo	9,8%	10,7%	
Muy de acuerdo	4,9%	5,3%	
TOTAL	91,5%	100%	
No responde	8,5%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n° 23. Porcentajes ítem 25.



Fuente: elaboración propia.

Un 42% están muy en desacuerdo o en desacuerdo con que el PTSC del EOEP dedica tiempo para la orientación de los maestros para ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento y un 42% están ni acuerdo ni en desacuerdo, lo que deja tan solo a un 16% de los maestros de acuerdo a muy de acuerdo.

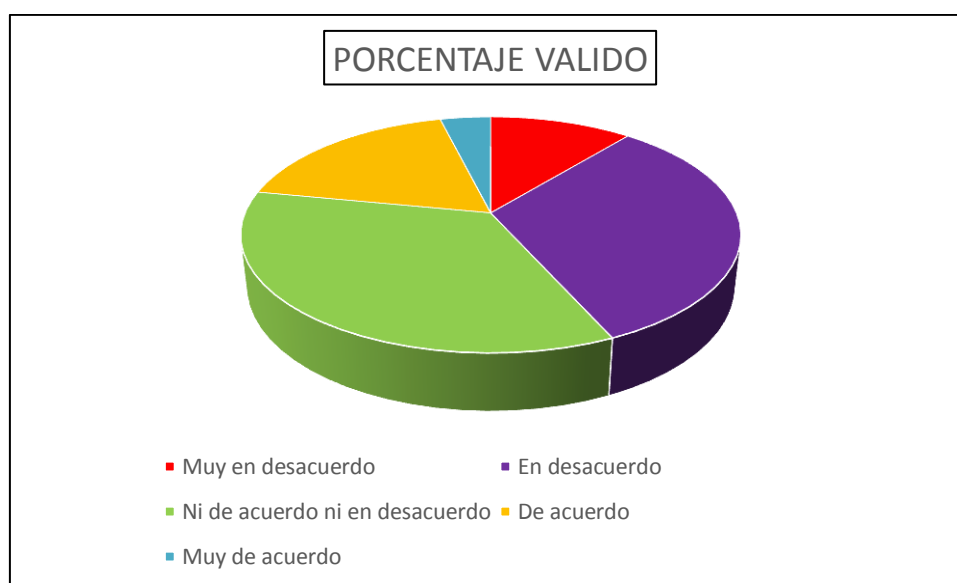
26. Los niños en situación de acogimiento residencial transmiten con espontaneidad las situaciones de su vida personal.

Tabla n° 31. Porcentajes ítem 26.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	10,4%	11,0%	2,72
En desacuerdo	30,5%	32,3%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32,9%	34,8%	
De acuerdo	17,1%	18,1%	
Muy de acuerdo	3,7%	3,9%	
TOTAL	94,5%	100%	
No responde	5,5%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°24. Porcentajes ítem 26.



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje más elevado es el 43,3% de los maestros que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que los niños en acogimiento transmiten con espontaneidad situaciones de su vida personal lo que está en concordancia con que, según Bravo y Fernández del Valle (2003), los niños en acogimiento residencial apenas comparten sus problemas con las personas que les rodean, confiando más en los amigos y los adultos de las residencias que los procedentes del contexto escolar.

27. Los niños en situación de acogimiento residencial sienten vergüenza de que otros conozcan su situación.

Tabla n° 32. Porcentajes ítem 27.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	3,0%	3,4%	3,12
En desacuerdo	14,0%	15,4%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48,8%	53,7%	
De acuerdo	18,9%	20,8%	
Muy de acuerdo	6,1%	6,7%	
TOTAL	90,9%	100%	
No responde	9,1%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n° 25. Porcentajes ítem 27.



Fuente de elaboración propia.

El dato más destacado es el de que el 53,7% de los maestros están ni acuerdo ni en desacuerdo con que los niños en acogimiento residencial sienten vergüenza de que otros conozcan su situación, lo que refleja una ambigüedad en la pregunta sin que los maestros de la muestra se definan con claridad.

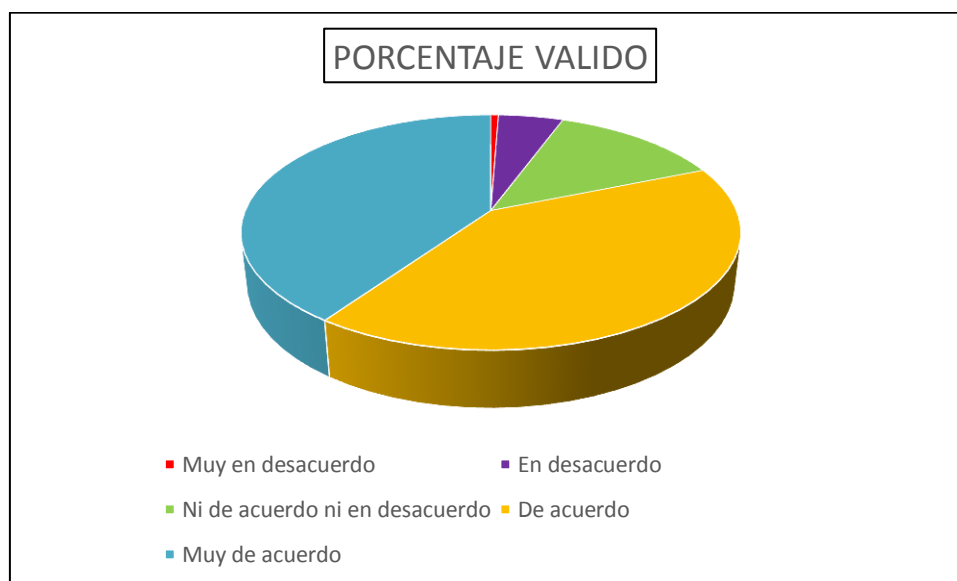
28. Necesito más formación para dar respuestas a las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial.

Tabla n°33. Porcentajes ítem 28.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	0,6%	0,6%	4,15
En desacuerdo	4,9%	5,0%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,8%	13,2%	
De acuerdo	39,6%	40,9%	
Muy de acuerdo	39,0%	40,3%	
TOTAL	97,0%	100%	
No responde	3,0%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°26. Porcentajes ítem 28.



Fuente: elaboración propia.

Una amplia mayoría de los maestros, un 81,2%, están de acuerdo o muy de acuerdo con que necesitan una mayor formación para dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los niños en acogimiento, lo que demuestra una falta de formación al respecto y un interés en seguir formándose.

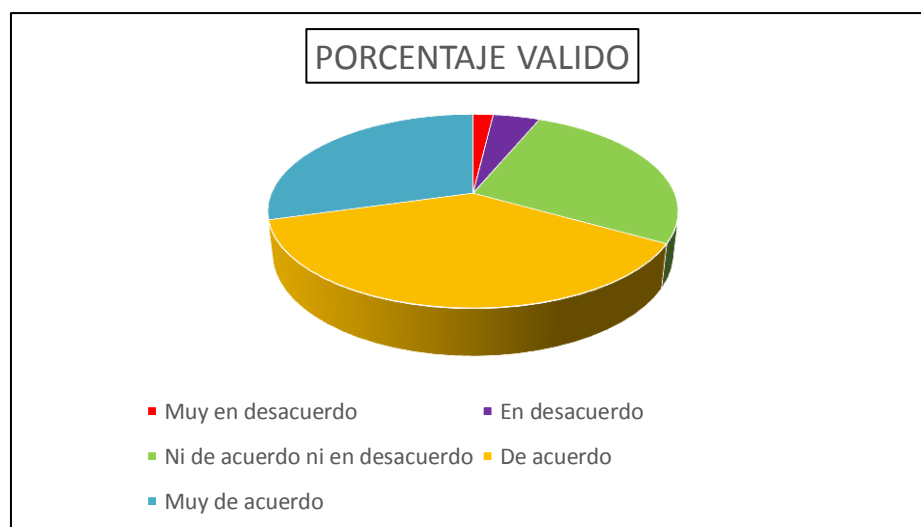
31. Los alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial son tan capaces de completar estudios superiores como los alumnos que viven en familias nucleares

Tabla n°34. Porcentajes ítem 31.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	1,8%	1,9%	3,88
En desacuerdo	4,3%	4,4%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26,2%	26,9%	
De acuerdo	36,6%	37,5%	
Muy de acuerdo	28,7%	29,4%	
TOTAL	97,6%	100%	
No responde	2,4%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°27. Porcentajes ítem 31.



Fuente: elaboración propia.

El 66,9% de los maestros están de acuerdo o muy de acuerdo con que los alumnos en acogimiento residencial son tan capaces de terminar sus estudios como los alumnos que viven en familias nucleares, sin embargo, según Boada y Casas (2010), la población en acogimiento es uno de los grupos más expuestos al abandono escolar prematuro, Boada y Casas (Ibid) denuncian la necesidad de programas y estudios para mejorar el rendimiento, la motivación y las relaciones personales de los niños en acogimiento.

Coordinación

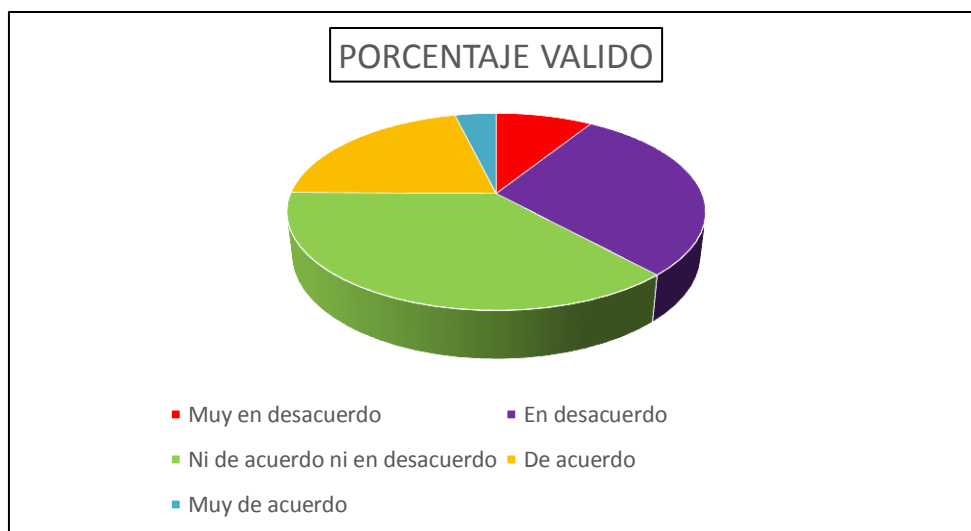
8. La coordinación entre las residencias de acogida y las escuelas en las que cursan sus estudios es suficiente para ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.

Tabla n°35. Porcentajes ítem 8.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	8,5%	8,9%	2,82
En desacuerdo	28,0%	29,3%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35,4%	36,9%	
De acuerdo	20,1%	21,0%	
Muy de acuerdo	3,7%	3,8%	
TOTAL	95,7%	100%	
No responde	4,3%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°28. Porcentajes ítem 8.



Fuente: elaboración propia.

El 38,2% de los maestros están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la coordinación entre las residencias y los colegios es suficiente, un 36,9% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 24,8% están de acuerdo o muy de acuerdo, por lo que, con respecto a la coordinación, la opinión de los maestros de la muestra está muy repartida sin que haya una tendencia clara.

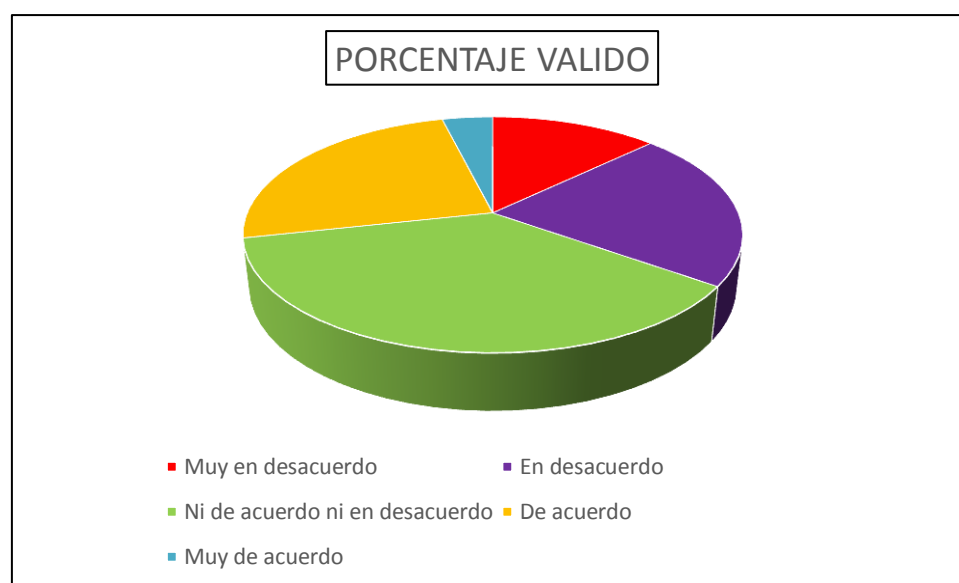
11. El orientador del EOEP adscrito al colegio comunica a los tutores y profesores la coordinación que se realiza con los profesionales de las residencias de acogida de los niños en acogimiento residencial.

Tabla n°36. Porcentajes ítem 11.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	12,2%	12,9%	2,85
En desacuerdo	20,7%	21,9%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34,8%	36,8%	
De acuerdo	23,2%	24,5%	
Muy de acuerdo	3,7%	3,9%	
TOTAL	94,5%	100%	
No responde	5,5%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°29. Porcentajes ítem 11.



Fuente: elaboración propia.

El 34,8% de los maestros están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el orientador del EOEP comunica a los tutores y profesores la coordinación que se realiza con las residencias, un 36,8% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 28,4% están de acuerdo o muy de acuerdo, por lo que nuevamente la opinión de los maestros de la muestra con respecto a la coordinación está muy repartida sin que haya una tendencia clara.

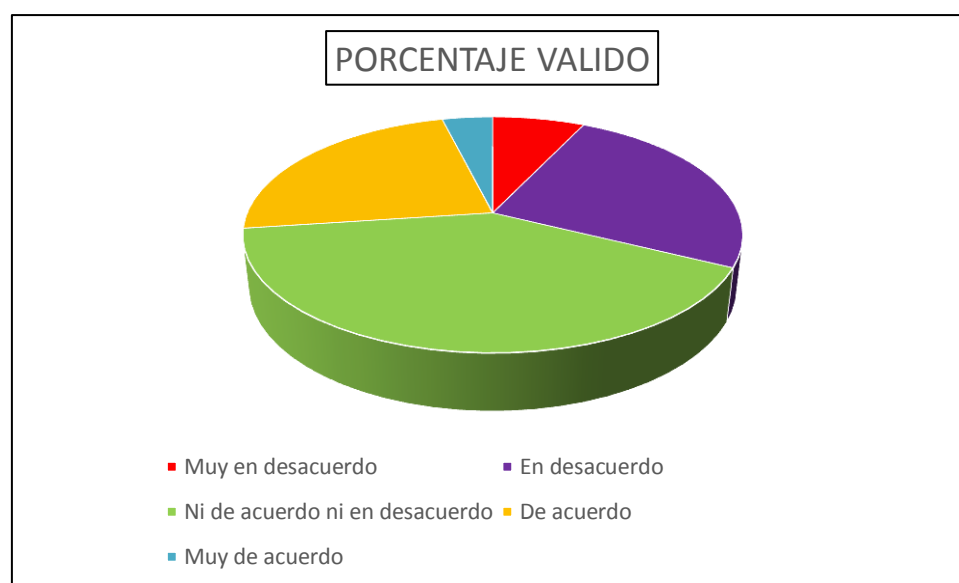
14. La comunicación de los tutores del colegio con los educadores de las residencias de acogida es suficiente para ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.

Tabla nº 37. Porcentajes ítem 14.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	6,7%	7,1%	2,92
En desacuerdo	23,8%	25,2%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	38,4%	40,6%	
De acuerdo	22,0%	23,2%	
Muy de acuerdo	3,7%	3,9%	
TOTAL	94,5%	100%	
No responde	5,5%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica nº30. Porcentajes ítem 14.



Fuente: elaboración propia.

El 32,3% de los maestros están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la comunicación de los tutores del colegio con los educadores de las residencias es suficiente, un 40,6% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 27,1% están de acuerdo o muy de acuerdo. Nuevamente los porcentajes están muy repartidos sin que haya ninguna tendencia clara, el mayor porcentaje corresponde a los que están ni de acuerdo ni en desacuerdo.

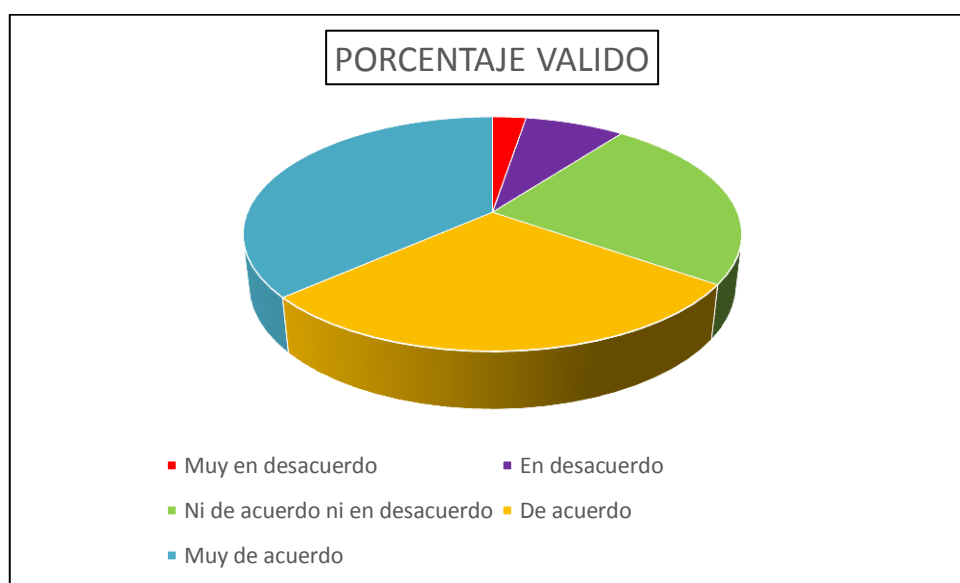
15. A los tutores de mi escuela se les informa al inicio de curso cuando un alumno del grupo que tutela se encuentra en situación de acogimiento residencial.

Tabla n°38. Porcentajes ítem 15.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	2,4%	2,6%	3,89
En desacuerdo	7,3%	7,7%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23,2%	24,4%	
De acuerdo	27,4%	28,8%	
Muy de acuerdo	34,8%	36,5%	
TOTAL	95,1%	100%	
No responde	4,9%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n° 31. Porcentajes ítem 15



Fuente: elaboración propia.

Un 65,3% de los maestros están de acuerdo o muy de acuerdo con que a los tutores de su colegio se les informa a principio de curso si hay algún niño en acogimiento, cabe destacar que el 24,4% están ni acuerdo ni en desacuerdo, siendo un porcentaje muy alto teniendo en cuenta que el conocer si alguno de los alumnos están o no en acogimiento es básico para poder establecer la adecuada coordinación y ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento.

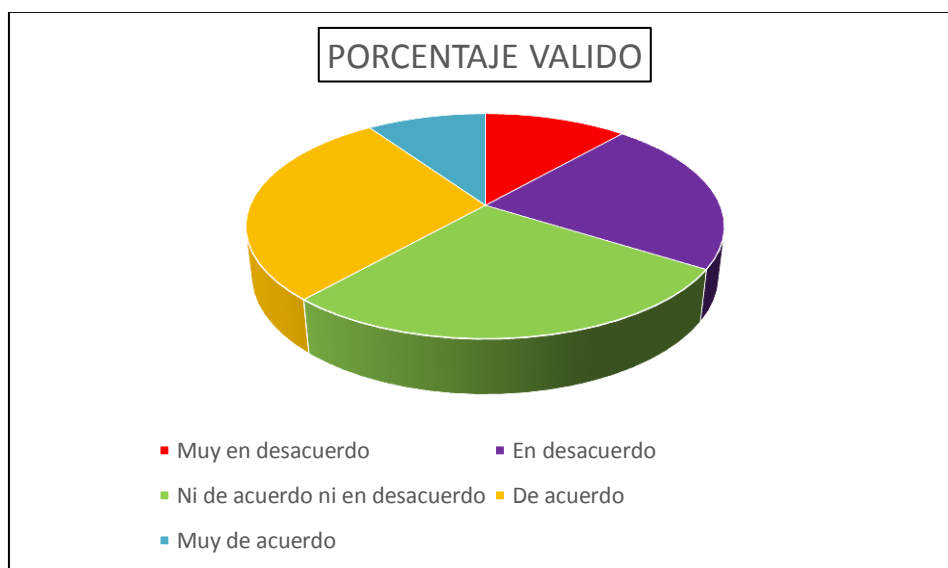
18. Los tutores de mi escuela dedican tiempo específico para intercambiar puntos de vista, debatir y ofrecer opiniones con los educadores de los niños que se encuentran en acogimiento residencial.

Tabla n°39. Porcentajes ítem 18.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	11,0%	11,5%	3,03
En desacuerdo	21,3%	22,4%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26,2%	27,6%	
De acuerdo	27,4%	28,8%	
Muy de acuerdo	9,1%	9,6%	
TOTAL	95,1%	100%	
No responde	4,9%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfica n°32. Porcentajes ítem 18.



Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes, nuevamente están muy repartidos el 33,9% de los maestros están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que los tutores dedican tiempo específico para intercambiar puntos de vista y debatir con los educadores de las residencias, un 27,6% están ni acuerdo ni en desacuerdo y un 38,4% están de acuerdo o muy de acuerdo, por lo que no hay una tendencia clara.

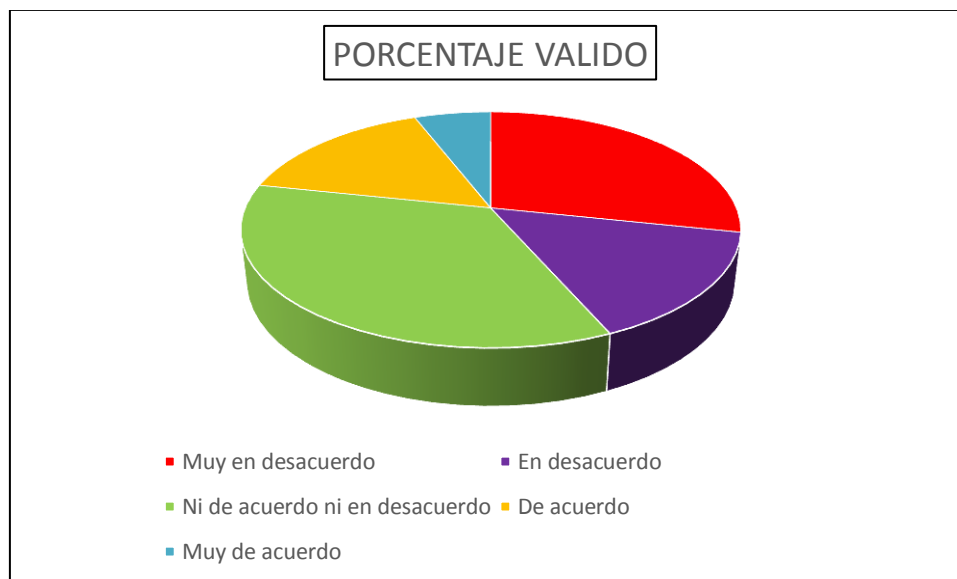
20. Tengo conocimiento de que un representante de mi escuela acude a las reuniones de coordinación con las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial para ofrecer su valoración sobre su estado y situación.

Tabla n°40. . Porcentajes ítem 20.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	26,2%	28,3%	2,56
En desacuerdo	14,0%	15,1%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32,3%	34,9%	
De acuerdo	14,6%	15,8%	
Muy de acuerdo	5,5%	5,9%	
TOTAL	92,7%	100%	
No responde	7,3%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°33. Porcentajes ítem 20.



Fuente: elaboración propia.

El 43,4% de los maestros están en desacuerdo o muy en desacuerdo, un 34,9% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 21,4% están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, por lo que la mayoría de los maestros no tienen conocimiento de que un representante de su escuela acuda a las reuniones de coordinación.

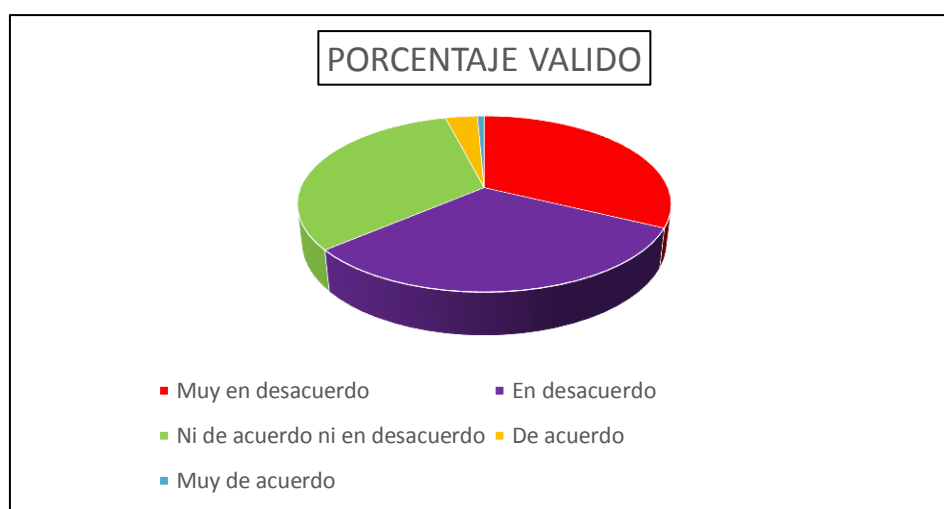
22. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ofrece los medios, tiempos y recursos para que haya una buena coordinación entre la escuela y las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial.

Tabla nº41. Porcentajes ítem 22.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	29,9%	32,2%	2,09
En desacuerdo	29,3%	31,6%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29,9%	32,2%	
De acuerdo	3,0%	3,3%	
Muy de acuerdo	0,6%	0,7%	
TOTAL	92,7%	100%	
No responde	7,3%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica nº34. Porcentajes ítem 22.



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los maestros, un 63,8% están en desacuerdo o muy en desacuerdo, un 32,2 ni de acuerdo ni en desacuerdo, y solo un 4% están de acuerdo o muy de acuerdo, por lo que se puede concluir que la mayoría de los maestros consideran que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no ofrece medios, tiempos y recursos necesarios para que haya una buena coordinación entre la escuela y la residencias.

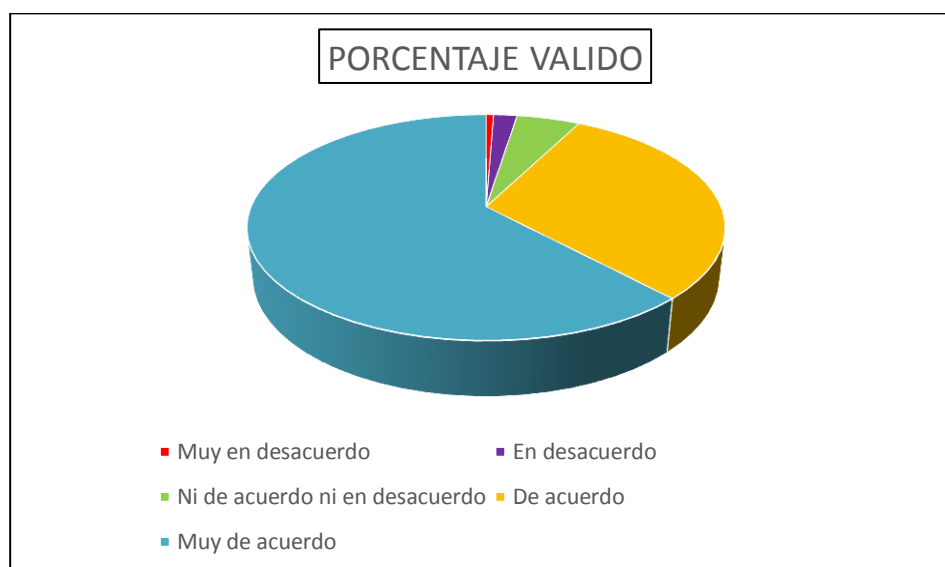
24. Me interesa tener información sobre aquellos de mis alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial

Tabla n°42. Porcentajes ítem 24.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	0,6%	0,6%	4,51
En desacuerdo	1,8%	1,9%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4,9%	5,1%	
De acuerdo	29,3%	30,4%	
Muy de acuerdo	59,8%	62,0%	
TOTAL	96,3%	100%	
No responde	3,7%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°35. Porcentajes ítem 24.



Fuente: elaboración propia.

Una amplia mayoría de los maestros, un 82,4%, están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, mostrando interés en tener información sobre aquellos de sus alumnos que están en acogimiento.

Normativa

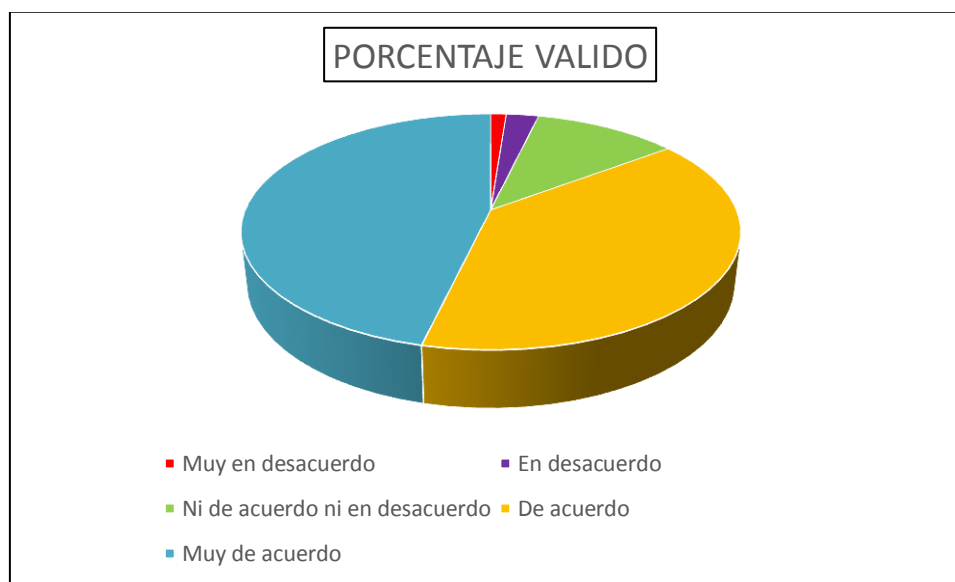
3. Un currículo con tiempos y espacios más flexibles permitiría a los maestros un acercamiento mayor y conocer las situaciones personales de los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial.

Tabla n°43. Porcentajes ítem 3.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	1,2%	1,2%	4,27
En desacuerdo	2,4%	2,5%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11,0%	11,1%	
De acuerdo	38,4%	38,9%	
Muy de acuerdo	45,7%	46,3%	
TOTAL	98,8%	100%	
No responde	1,2%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia

Gráfica n°36. Porcentajes ítem 3.



Fuente: elaboración propia.

Una amplia mayoría de los maestros, un 85,2% están de acuerdo o muy de acuerdo con que un currículum, tiempos y espacios más flexibles les permitiría conocer más las situaciones personales de los niños en acogimiento.

9. Tengo conocimiento sobre la legislación específica referida a los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial

Tabla nº44. Porcentajes ítem 9.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	38,4%	40,1%	1,99
En desacuerdo	31,1%	32,5%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17,1%	17,8%	
De acuerdo	6,7%	7,0%	
Muy de acuerdo	2,4%	2,5%	
TOTAL	95,7%	100%	
No responde	4,3%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica nº37. Porcentajes ítem 9.



Fuente: elaboración propia.

A pesar de que no existe ninguna ley específica referida a los niños en acogimiento, en la Comunidad de Madrid, el IMFM promulgó una instrucción que, si bien no tiene carácter sancionador es de obligado cumplimiento por parte de todos los colegios de la Comunidad de Madrid, sin embargo, el 72,6% de los maestros están en desacuerdo o muy en desacuerdo con el hecho de conocer la legislación específica referida a los niños en acogimiento residencial.

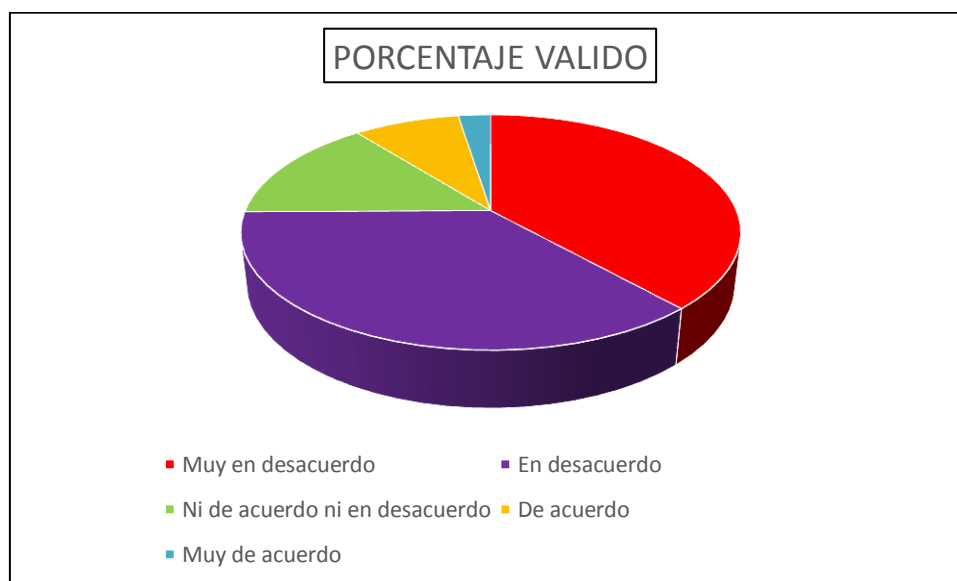
29. El número de alumnos por aula me permite ofrecer respuestas educativas individualizadas a los alumnos.

Tabla n°45. Porcentajes ítem 29.

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	37,2%	38,4%	2,00
En desacuerdo	35,4%	36,5%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,0%	14,5%	
De acuerdo	7,9%	8,2%	
Muy de acuerdo	2,4%	2,5%	
TOTAL	97,0%	100%	
No responde	3,0%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°38. Porcentajes ítem 29.



Fuente: elaboración propia.

Una amplia mayoría de los maestros, un 72,6% están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación, por lo que la mayoría consideran que el número de alumnos por aula no les permite ofrecer las necesarias respuestas educativas individualizadas.

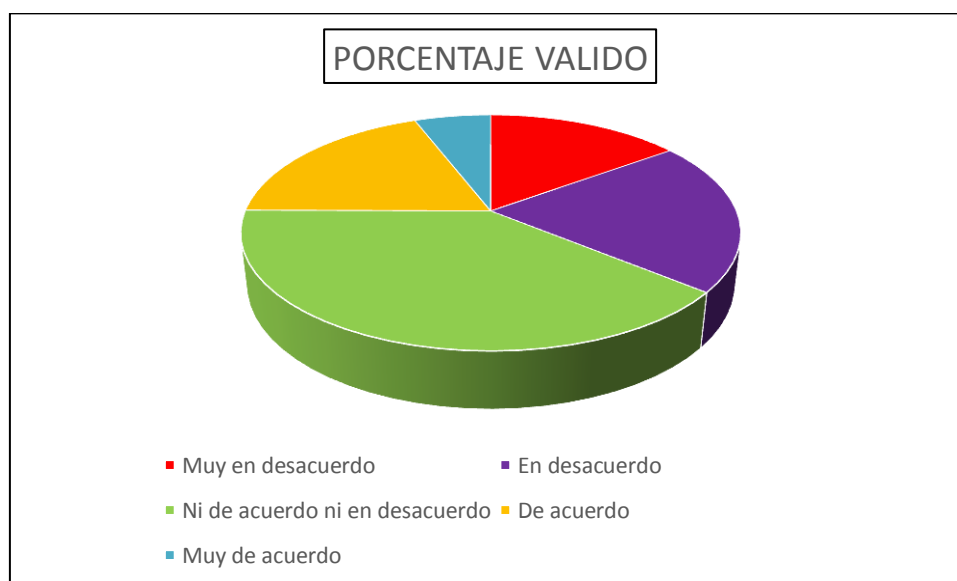
30. En el Plan de atención a la diversidad de mi colegio están explicitadas medidas para la atención educativa a los niños en situación de acogimiento residencial

Tabla n°46. Porcentajes ítem 30

	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	MEDIA
Muy en desacuerdo	14,0%	15,0%	2,80
En desacuerdo	19,5%	20,9%	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36,6%	39,2%	
De acuerdo	17,7%	19,0%	
Muy de acuerdo	5,5%	5,9%	
TOTAL	93,3%	100%	
No responde	6,7%		
TOTAL	100%		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica n°39. Porcentajes ítem 30.



Fuente: elaboración propia.

Un 35,9% están en desacuerdo o muy en desacuerdo, un 39,2% ni en desacuerdo ni acuerdo y un 34,9% de acuerdo o muy de acuerdo, por lo que los porcentaje están distribuidos de manera muy homogénea y no se puede establecer una tendencia clara con respecto a la presencia de medidas en el Plan de atención a la diversidad de los distintos colegios de la muestra.

3.3 Análisis, interpretación y discusión de correlación de variables.

a) Análisis e interpretación de correlaciones entre variables ordinales.

Al establecer correlaciones entre las variables ordinales se ha utilizado los coeficientes de correlación de Sperman y Kendall, que, según (Hernández et al, 1997 p. 429), son “medidas de correlación para variables en un nivel de medición ordinal, de tal modo que los individuos u objetos de la muestra pueden ordenarse por rangos”. De las correlaciones entre las variables ordinales de la escala Linkert se han seleccionado las que se consideran de mayor interés:

P1-P28: Al ser los coeficientes de Sperman y de Kendall menores a 0,05, existe una correlación significativa entre los ítems, por lo que los maestros que están de acuerdo con que los niños en acogimiento residencial tienen necesidades educativas específicas también lo están en la necesidad de una mayor formación al respecto de estas necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla n°47. Tabla cruzada ítems 1-28.

TABLA CRUZADA							
P28							
P 1		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	TOTAL
	Muy en desacuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%	100%
	En desacuerdo	0,0%	18,2%	18,2%	45,5%	18,2%	100%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,8%	9,1%	12,7%	41,8%	34,5%	100%
	De acuerdo	0,0%	1,7%	12,1%	50%	36,2%	100%
	Muy de acuerdo	0%	0%	16,1%	25,8%	58,1%	100%
	TOTAL	0,6%	5,1%	13,4%	41,4%	39,5%	

Fuente: elaboración propia.

Tabla n°48. Medidas simétricas 1-28 Fuente: elaboración propia.

MEDIDAS SIMÉTRICAS	APROX. SIG
Tau-b de Kendall	0,020
Spearman	0,020

P1-P3: Al ser los coeficientes de Sperman y de Kendall menores a 0,05, existe una correlación significativa entre los ítems, por lo que los maestros que están de acuerdo con que los niños en acogimiento residencial tienen necesidades educativas específicas también lo están en considerar que un currículo con tiempos y espacios más flexibles permitiría a los maestros un acercamiento mayor y así conocer más las situaciones de los niños que se encuentran en acogimiento. Existe coherencia en esta correlación ya que currículos más flexibles favorecerían la respuesta educativa a las necesidades educativas específicas que, consideran, que tienen los niños en acogimiento.

Tabla n°49 Tabla cruzada ítems 1-9

TABLA CRUZADA							
P1							
P 3		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	TOTAL
	Muy en desacuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%	100%
	En desacuerdo	0,0%	50%	25%	0,0%	25,0%	100%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0,0%	0,0%	55,6%	33,3%	11,1%	100%
	De acuerdo	3,2%	11,3%	37,1%	32,3%	16,1%	100%
	Muy de acuerdo	0,0%	2,7%	29,7%	40,5%	27,0%	100%
	TOTAL	1,3%	6,9%	35,0%	36,3%	20,6%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla n°50 medidas simétricas 1-3

MEDIDAS SIMÉTRICAS	APROX. SIG
Tau-b de Kendall	0,003
Spearman	0,003

Fuente: elaboración propia.

P1-P19: Al ser los coeficientes de Sperman y de Kendall menores a 0,05, existe una correlación significativa entre los ítems, por lo que los maestros que están de acuerdo en que los niños que están en acogimiento residencial tienen necesidades educativas específicas también lo están en que tienen un rendimiento académico inferior al de los niños que viven en entornos familiares. Esta correlación es coherente ya que un colectivo con un menor rendimiento académico es indicador de unas necesidades específicas de apoyo educativo que requieren de una intervención educativa coherente e individualizada.

Tabla n°51 Tabla cruzada ítems 1-19

TABLA CRUZADA							
P19							
P 1		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	TOTAL
	Muy en desacuerdo	0,0%	50%	50%	0,0	0,0	100%
	En desacuerdo	27,3%	27,3%	18,2%	18,2%	9,1%	100%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,3%	14,8%	64,8%	11,1%	0,0%	100%
	De acuerdo	3,5%	14,0%	35,1%	43,9%	3,5%	100%
	Muy de acuerdo	0,0%	16,1%	35,5%	22,6%	25,8%	100%
	TOTAL	6,5%	16,1%	44,5%	25,8%	7,1%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla n°52. Medidas simétricas 1-19

MEDIDAS SIMÉTRICAS	APROX. SIG
Tau-b de Kendall	0,00
Spearman	0,00

Fuente: elaboración propia.

P4-P14: Al ser los coeficientes de Sperman y de Kendall menores a 0,05, existe una correlación significativa entre los ítems, por lo que los maestros que están de acuerdo con que unas buenas calificaciones al final del curso son suficientes para valorar que la escuela ha respondido satisfactoriamente a las necesidades educativas de los alumnos en acogimiento también lo están en que las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños en acogimiento se refieren a su bajo rendimiento académico. Un bajo rendimiento académico indica unas bajas calificaciones por lo que si son suficientes para valorar la respuesta educativa que desde la escuela se dá a estos niños, se entiende que la escuela no se está respondiendo a sus necesidades.

Tabla n°53 Tabla cruzada ítems 4- 12

TABLA CRUZADA							
P12							
P 4		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	TOTAL
	Muy en desacuerdo	31,0%	31,0%	21,4%	9,5%	7,1%	100%
	En desacuerdo	10,8%	33,8%	35,4%	15,4%	4,6%	100%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5,9%	29,4%	47,1%	17,6	0,0%	100%
	De acuerdo	6,7%	26,7%	46,7%	20,0%	0,0%	100%
	Muy de acuerdo	0,0%	0,0%	50%	0,0%	50%	100%
	TOTAL	14,6%	31,0%	35,4%	14,6%	4,4%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla n°54. Medidas simétrica 4-12

MEDIDAS SIMÉTRICAS	APROX. SIG
Tau-b de Kendall	0,008
Spearman	0,008

Fuente: elaboración propia.

P26-P14: Al ser los coeficientes de Sperman y de Kendall menores a 0,05, existe una correlación significativa entre los ítems, por lo que los maestros que están de acuerdo con que hay una suficiente comunicación entre los tutores y lo educadores también lo están en que los niños en acogimiento transmiten con espontaneidad las situaciones de su vida privada. Si tenemos en cuenta, que según Bravo y Fernández del Valle (2003), los niños en acogimiento residencial apenas comparten sus problemas con las personas que les rodean, quizás los maestros que consideran que existe la suficiente comunicación parten de una espontaneidad en la transmisión de vivencias personales por parte de los niños en acogimiento que en la realidad no se da.

Tabla n°55. Tabla cruzada ítems 14-26

TABLA CRUZADA							
P26							
P 14		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	TOTAL
	Muy en desacuerdo	54,5%	36,4%	9,1%	0,0%	0,0%	100%
	En desacuerdo	10,5%	47,4%	26,3%	13,2%	2,6%	100%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6,5%	22,6%	46,8%	21,0%	3,2%	100%
	De acuerdo	5,9%	32,4%	29,4%	26,5%	5,9%	100%
	Muy de acuerdo	0,0%	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%	100%
	TOTAL	10,6%	32,5%	34,4%	18,5%	4,0%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla n°56 medidas simétricas 14-26

MEDIDAS SIMÉTRICAS	APROX. SIG
Tau-b de Kendall	0,00
Spearman	0,00

Fuente: elaboración propia.

P15-P29: Al ser los coeficientes de Sperman y de Kendall menores a 0,05, existe una correlación significativa entre los ítems, por lo que los maestros que están de acuerdo con que a los tutores de sus colegios se les informe cuando un alumno está en acogimiento residencial también lo están con que les interesa tener información sobre aquellos de sus alumnos que estén en acogimiento. Esta correlación demuestra que conocer, únicamente, si alguno de los alumnos está en situación de acogimiento residencial no es suficiente, los maestros demandan más información para poder llevar a cabo una labor educativa coherente.

Tabla n°57 Tabla cruzada ítems 15-29

TABLA CRUZADA							
P15							
P 29		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	TOTAL
	Muy en desacuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%	100%
	En desacuerdo	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0,0%	0,0%	50%	25%	25%	100%
	De acuerdo	2,1%	10,6%	23,4%	44,7%	19,1%	100%
	Muy de acuerdo	3,2%	5,3%	21,3	23,4%	46,8%	100%
	TOTAL	2,6%	7,8%	23,5%	29,4	36,6%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla n°58 medidas simétricas 15-29

MEDIDAS SIMÉTRICAS	APROX. SIG
Tau-b de Kendall	0,005
Spearman	0,005

Fuente: elaboración propia.

b) Análisis, interpretación y discusión de correlaciones entre variables cualitativas y ordinales

A la hora de establecer las relaciones de correlación entre las variables cualitativas y ordinales se han utilizado las pruebas estadísticas Chi cuadrada y Anova, según (Hernández et al, 1997, p. 422) “Chi cuadrada (χ^2) es una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas”. De entre las correlaciones destacaremos las que se consideran más significativas:

Correlación entre las variables formación específica (variable cualitativa) y P9: Tengo conocimiento sobre la legislación específica referida a los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial (variable ordinal).

Tabla nº59. Correlaciones entre la formación específica y el ítem 9.

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTAL	MEDIA
SI	22,7%	18,2%	31,8%	18,2%	9,1%	100%	2,73
NO	43,4%	36,4%	15,5%	3,9%	0,8%	100%	1,82
TOTAL	40,4%	33,8%	17,9%	6,0%	2,0%	100%	
χ^2	0,001						
anova	0,00						

Fuente: elaboración propia.

Al ser el coeficiente χ^2 menor a 0,05 la correlación entre las variables es significativa. El porcentaje de maestros que conocen la legislación, entendiendo por legislación la instrucción del IMFM, es significativamente mayor en aquellos maestros que afirman haber tenido una formación específica referida a menores en acogimiento residencial, lo que demuestra que una oferta más amplia en formación para los maestros referida a los niños en acogimiento residencial favorecería una mayor divulgación del protocolo elaborado por el IMFM para la coordinación entre las escuelas y las residencias de acogida y otras medidas posibles.

Correlación entre las variables: Formación específica (variable cualitativa) y P19: Los niños en situación de acogimiento residencial tienen un rendimiento académico inferior al de los niños que viven en entornos familiares. (variable ordinal)

Tabla n°60. Correlaciones entre la formación específica y el ítem 19.

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTAL	MEDIA
SI	4,8%	9,5%	28,6%	52,4%	4,8%	100%	3,43
NO	7,0%	17,2%	47,7%	20,3%	7,8%	100%	3,05
TOTAL	6,7%	16,1%	45,0%	24,8%	7,4%	100%	
χ^2	0,041						
anova	0,1						

Fuente: elaboración propia

Al ser el coeficiente χ^2 menor a 0,05 la correlación entre las variables es significativa. El porcentaje de maestros que responden que están de acuerdo o muy de acuerdo con que los niños en situación de acogimiento residencial tienen un rendimiento académico inferior al de los niños que viven en entornos familiares es significativamente mayor en el caso de los maestros que han tenido una formación específica al respecto de los niños en acogimiento. Si tenemos en cuenta que según Boada y Casas (2010) los niños en acogimiento es uno de los colectivos más expuestos al abandono escolar prematuro, se entiende que gracias a la formación específica al respecto los maestros son más conscientes de la realidad de los niños en acogimiento residencial y que debido a una deficiente respuesta educativa por parte de las escuelas tienen una tasa mayor de abandono escolar.

Correlación entre las variables: conocimiento de haber trabajado con niños en acogimiento residencial (variable cualitativa) y P22: La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ofrece los medios, tiempos y recursos para que haya una buena coordinación entre la escuela y las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial (variable ordinal).

Tabla nº61. Correlación entre haber trabajado con niños en acogimiento y el ítem 22.

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTAL	MEDIA
NO NUNCA	21,6%	27,5%	43,1%	5,9%	2,0%	100%	2,39
SI EN UNA OCASIÓN	45,5%	30,3%	21,2%	3,0%	0,0%	100%	1,82
SI EN MÁS DE UNA OCASIÓN	38,6%	31,6%	28,1%	1,8%	0,0%	100%	1,93
TOTAL	34%	29,8%	31,9%	3,5%	0,7%	100%	2,01
χ^2	0,222						
ANOVA	0,007						

Fuente: elaboración propia

Aunque el coeficiente χ^2 no es menor a 0,05 al comparar las medias del cuestionario con el test ANOVA F el coeficiente si es menor a 0,05 por lo que es suficiente para afirmar que la correlación entre las variables es significativa. Los maestros que han trabajado con niños en acogimiento residencial están significativamente menos de acuerdo con que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ofrece los medios, tiempos y recursos para que haya una buena coordinación entre los colegios y el resto de instituciones que intervienen con niños en acogimiento, se entiende, que hablan, desde su propia experiencia personal.

3.4 Contraste de las hipótesis de partida.

Una vez analizados los datos obtenidos en el trabajo de investigación se responde a las preguntas y se contrastan las hipótesis de partida.

Preguntas:

- ¿Los maestros de primaria tienen formación específica en relación a los niños que viven en acogimiento residencial?: Teniendo en cuenta que un 86% de los maestros afirmaron no tener ningún tipo de formación específica referida a los niños en acogimiento se puede concluir que los maestros encuestados no tienen una formación específica al respecto.
- ¿La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ofrece los medios, tiempos y recursos para que haya una buena coordinación entre la escuela y las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial?: El 63,8% estaban en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la Comunidad de Madrid ofreciera los medios tiempos y recursos necesarios; este porcentaje aumenta a más del 70% en maestros que han tenido alguna experiencia con niños en acogimiento. Por lo que se puede concluir en relación a la muestra de este estudio que la Comunidad de Madrid no ofrece los medios tiempos y recursos para que se dé la necesaria coordinación entre las escuelas y las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial.
- ¿Necesitan los maestros más formación para dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial?: El 81,2% de los maestros responden que estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de una mayor formación, por lo que se puede concluir que los maestros si necesitan más formación para dar una respuesta a las necesidades educativas específicas de los niños en acogimiento.

Contraste y verificación de las hipótesis:

Respecto a la primera hipótesis H1: *“Si la Administración educativa de la Comunidad de Madrid favorece escuelas donde se desarrolle una educación con estructuras flexibles y respuestas singulares se dará una mejor respuesta a las necesidades educativas de los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial”*, podemos concluir que esta hipótesis queda verificada, aunque no en su totalidad, ya que el 85,2 % de los maestros que integran la muestra de este estudio consideran que un currículo con tiempos y espacios más flexibles les permitiría un acercamiento mayor y conocer las situaciones personales de los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial, por lo que se les podría dar una respuesta educativa más individualizada y ajustada a sus necesidades.

En relación a la segunda hipótesis H2: *“Si se dispone de regulación normativa y medios para la coordinación efectiva entre las distintas instituciones de acogida y el colegio, habrá una mayor coherencia y una mejor respuesta a las necesidades de los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial”*, la hipótesis queda parcialmente verificada, ya que más del 70% de los maestros que respondieron al cuestionario expresando que han tenido en sus aulas algún alumno en acogimiento residencial consideran que la Comunidad de Madrid no les ha ofrecido los medios tiempos y recursos para la necesaria coordinación entre la escuela y las distintas instituciones que intervienen con niños en acogimiento y, por otro lado, el 92,4% de los maestros muestran interés por tener información sobre aquellos de sus alumnos que se encuentran en acogimiento, para poder ofrecerles una respuesta educativa más coherente y adaptada a sus necesidades. Por lo que aunque los maestros consideran que la Comunidad de Madrid no les ofrece los medios, tiempos y recursos necesarios sí consideran importante tener información sobre sus alumnos en acogimiento para poder ofrecerles una respuesta educativa coherente.

Sobre la tercera hipótesis H3 *“Si la formación inicial de los maestros ofrece las bases para entender e intervenir con los menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial su respuesta educativa será más satisfactoria para estos menores”* concluimos que queda verificada ya que los maestros que han tenido una formación específica tienen un conocimiento mayor de las características de los niños

en acogimiento que aquellos maestros que han manifestado que no tienen formación sobre las características educativas de los alumnos que viven en acogimiento residencial.

En concordancia con lo expuesto por Boada y Casas (2010) que indican que los niños en acogimiento son uno de los colectivos más expuestos al abandono escolar prematuro, un 57,2% de los maestros que declararon tener una formación específica al respecto respondieron que están de acuerdo o muy de acuerdo con que los niños en situación de acogimiento residencial tienen un rendimiento académico inferior al de los niños que viven en entornos familiares, frente al 28,1% de los maestros que estaban de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación y que declararon no haber tenido una formación específica al respecto. De todo lo anterior, se puede concluir que los maestros que tienen una formación específica son más conscientes de la realidad de los niños en acogimiento residencial y pueden ofrecerles una respuesta educativa más coherente y ajustada a sus necesidades.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

4.1 Conclusiones.

A raíz del análisis e interpretación de los resultados se ha llegado a una serie de conclusiones finales:

Respuesta educativa.

- Para la mayoría de los maestros que integran la muestra de este estudio, los niños en situación de acogimiento residencial tienen unas necesidades educativas específicas.
- Una amplia mayoría de los maestros encuestados manifiestan que no tienen formación específica en relación a las necesidades concretas de los niños en acogimiento residencial.
- La mayoría de los maestros que respondieron al cuestionario consideran que, a pesar de no tener formación específica en relación a los niños en acogimiento residencial, si la necesitarían para dar mejor respuesta a las necesidades educativas concretas de los niños en situación de acogimiento residencial.
- Aquellos maestros que respondieron al cuestionario que han tenido formación específica sobre el alumnado en acogimiento residencial muestran mayor conocimiento de las necesidades concretas de estos alumnos.

Coordinación

- La mayoría de los maestros que manifestaron tener experiencia de haber trabajado con algún alumno en acogimiento residencial consideran que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no ofrece los medios, tiempos y recursos para que se dé la necesaria coordinación entre las escuelas y las distintas instituciones que intervienen con los niños en acogimiento residencial.

- A pesar de que los maestros encuestados manifiestan que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no les ofrece los medios, tiempos y recursos para la necesaria coordinación, tienen interés en tener información sobre aquellos de sus alumnos que están en situación de acogimiento residencial.

Legislación

- Los maestros que integran la muestra piensan que el número de alumnos por aula no permite ofrecer respuestas educativas individualizadas a los alumnos en general y a los niños en situación de acogimiento residencial en concreto. Además, exponen que un currículo con tiempos y espacios más flexibles permitiría a los maestros un acercamiento mayor a sus alumnos y conocer así las situaciones personales de los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial.
- La mayoría de los maestros encuestados desconocen el protocolo del Instituto del Menor y la Familia (IMFM) para la coordinación entre las escuelas y las residencias de acogida.

4.2 Propuestas de sugerencias.

A raíz de las conclusiones del trabajo de investigación se establecen una serie de propuestas:

- Una mayor divulgación del protocolo del IMFM para la coordinación de las escuelas y las residencias de acogida.
- Elevar a carácter de ley el protocolo de coordinación del IMFM.
- Mayor presencia en los programas de formación tanto inicial como permanente de las necesidades concretas y específicas de los niños en acogimiento residencial.
- Establecer un protocolo de formación específico para los maestros que tengan en el aula alumnos en acogimiento residencial.
- Políticas de educación consensuadas y permanentes que ofrezcan a los maestros espacios, tiempos y medios para llevar a cabo una atención individualizada con la que se pueda dar respuesta a las necesidades concretas y específicas de los niños en situación de acogimiento residencial.
- Un apoyo a la labor profesional de los maestros, la tarea de atender las necesidades educativas concretas y específicas de los niños en acogimiento residencial no puede ser una tarea aislada, sino que debe ser una labor comunitaria con la implicación de todos aquellos profesionales que sean necesarios.
- Visualización de las necesidades educativas específicas de los niños en acogimiento a través de la publicación de estadísticas oficiales del rendimiento académico, de la trayectoria educativa de los niños que han vivido en acogimiento residencial y otros datos.
- Tener en cuenta las necesidades educativas específicas de los niños que han vivido en acogimiento residencial, no solo durante el periodo de acogida, sino también una vez que han salido de las residencias para volver con sus familias de origen, familias de acogida o adoptivas.

4.3 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

La principal limitación de este trabajo de investigación ha sido la imposibilidad de acceso a una muestra más amplia, concretamente a los educadores de los centros de acogida. La primera intención fue estudiar la realidad de estos menores desde distintas perspectivas: análisis complementario y correlación de sus maestros y sus educadores. Aunque en la muestra inicial si se tuvo en cuenta a los educadores y profesionales de las residencias de acogida, hasta se elaboró un cuestionario específico para educadores, pero no se contó con la colaboración del IMFM, por lo que no se pudieron pasar los cuestionarios, y no se pudo contar con un análisis desde distintas perspectivas que era el objetivo inicial de la investigación.

Aun así el estudio y análisis realizado con la muestra de maestros ha proporcionado información relevante sobre la realidad estudiada y nos permite establecer futuras líneas de investigación:

- Ampliación de la muestra, tanto en número como en colectivos: Maestros, orientadores en los colegios, educadores en los centros de acogida y los propios niños. Es interesante conocer la opinión de todos los profesionales responsables e incluso de los propios niños que viven en situación de acogimiento residencial sobre cuáles son las necesidades específicas de apoyo educativo y cómo institucionalmente se les da respuesta.
- Un análisis de carácter longitudinal de las necesidades educativas específicas de los niños en acogimiento y de las medidas tomadas para la ayuda educativa de estos alumnos.
- Extender la investigación a otras poblaciones de ámbito nacional e internacional para poder llevar a cabo una investigación comparativa en la que se puedan identificar “buenas prácticas” que sean transferibles a otros contextos, con las adaptaciones y ajustes oportunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y TELEMÁTICAS.

Referencias bibliográficas y telemáticas

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1967). Historia de la Pedagogía. España: Fondo de Cultura Económica.

AINSWORTH, M.D. (1963). Efectos de la privación materna: estudio de los hallazgos y controversia sobre los métodos de investigación. O.M.S.: privación de los cuidados maternos. Revisión de sus consecuencias, Ginebra: O.M.S.

AIKEN, L. (1996). Test psicológicos y de evaluación 8ª edición. Mexico: Prentice Hall Hispanoamericana.

AJURIAGUERRA, J. (1973). Manual de psiquiatría Infantil. Barcelona, Masson.

AMOR, P.J. y SANCHEZ, A. (2005). Métodos de investigación en el estudio de las diferencias individuales. Madrid: Sanz Torres.

ARCO, R. (1947). Una notable institución social: el Padre de los Huérfanos. Zaragoza: Estudios de Historia Social en España.

ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, 27(2), 25-34. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

BARUDY, J. (1998). El dolor invisible de la infancia. Paidós Ibérica, Barcelona.

BERMEJO, J., MARTÍNEZ, A. (2006). Motivación e Intervención Social. Cantabria, Sal Terrae.

BERNEDO, I. M., FUENTES, M. J., SALAS, M.D., GARCÍA, M.A. (2013). Acogimiento familiar de urgencia: resultados e implicaciones. Cuadernos de Trabajo Social, Vol.26-2, 315-325. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Universitaria de Formación del Profesorado, 19(3). Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

BOADA, C., CASAS, F. (2010). Educación y jóvenes extutelados: revisión de la literatura científica española. Educación XXI, 117-138.

BORRAS, J.F. (1996). Historia de la infancia en la España contemporánea. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

BOWLBY, J. (1998). El apego. Barcelona, Paidós.

BRAVO, A., FERNÁNDEZ DEL VALLE, J.F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. Psicothema, Vol13, nº2, 197-204. Recuperado el 6 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

BRAVO, A., FERNÁNDEZ DEL VALLE, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. Psicothema, Vol.15 (1)(136-142). Recuperado el 30 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

BRAVO, A., FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial su papel en la protección infantil. Papeles de Psicología, 30 (1) (42-52). MARTÍN, A. (2005): Breve apunte sobre el acogimiento familiar. AFDUA, ,109- 123. Recuperado el 30 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

BRONFENBRENNER, U. (1985). Contexto de crianza del niño. Problemas y prospectiva. Infancia y Aprendizaje, 29 ,45-55. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

BRUNER, J. El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. Paidós.

CAMPOS, G., OCHAÍTA, E., ESPINOSA, M. A. (2001). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. Educación y diversidad, 5 (1) ,59-71.

CASTRILLÓN, L. C., VANEGAS, J. (2014). El vínculo reparador entre los niños deprivados y las instituciones de protección social. Revista Vanguardia Psicológica Vol.4 (2) ,108-121. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

CAVA, M. J., MUSITU, G., MURGUI, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. Psicothema, Vol.18 nº3, 367-373. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

COBACHO, F., PONS, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. Revista de Educación, 341, 237-255. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

COHEN, L. y MANION, L. (1990). Métodos de Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.

CORBETTA, P. (2003). Metodología y Técnicas de Investigación Social. Madrid: Mc Graw- Hill.

CORTES, N., JIMENEZ, J. M. y BARRIOS, V. S. (2009): Incidencia de las medidas de tutela sobre el rendimiento escolar de los menores en régimen de acogimiento residencial. La investigación en atención a la diversidad: propuestas de trabajo, 177-196. Servicio de Publicaciones.

CUEVAS, M. y BORREGO, G. (2014). Los sistemas de protección pública y la intervención socioeducativa con menores. El caso de los centros de menores en la ciudad autónoma de Ceuta. Journal for Educators Teachers. Vol 5 (2), 101-115). Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/86/86>

CYRULNIK, B. (2013). Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Debolsillo.

DE LA HERRAN, A., GARCÍA, C., IMAÑA, A. (2008). Informe sobre el acogimiento residencial en centros de protección de menores: la vivencia de jóvenes ex - residentes y sus familias. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación (REICE), Vol.6 nº3 (140-155). Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art6.pdf> .

DE LA HERRÁN, A., GARCÍA, C., IMAÑA, A.(2008): Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: La vivencias de los jóvenes y sus familias. Tendencias Pedagógicas, 13, 193-209. Consultado el 4 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

DELGADO, L., FORNIELES, A., COSTAS, C., BRUN-GASCA, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. Revista de Investigación en Educación, nº 10(1), 158-171. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

DOMÍNGUEZ, F. J., BUENO, A., ROSSER, A. (2010). Educación no formal en los centros de protección a la infancia. Análisis de una experiencia. Revista de psicología, nº2, 487-496.

DOMÍNGUEZ, J., MOHEDANO, R. (2014). El acogimiento de menores en el actual sistema de protección a la infancia: La importancia del contexto. Revista Internacional de trabajo social y bienestar, nº3 (149-155). MARTÍN, A. (2005): Breve apunte sobre el acogimiento familiar. AFDUA, 109- 123. Recuperado el 8 de agosto de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

DUVERGER, M. (1981). Métodos de las ciencias sociales. Ariel, Barcelona.

ÉLEZ-VILLARROEL, R. Dificultades de aprendizaje en jóvenes en riesgo de exclusión social; El caso de jóvenes ceutíes. Eúphoros, 127-138.

ERLSON, D.A., HARRIS, E.L., SKIPPER, B.L y ALLENS, S.D. (1993). Doing Naturalistic Inquiry. London: Sage. En VALLES, M.S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis Sociológica.

FERNANDEZ DEL VALLE, J., BRAVO, A., LÓPEZ, M. (2009). El acogimiento familiar en España implantación y retos actuales. Papeles del Psicólogo, Vol. 30(1), 33-41. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. y FUERTES, J (2007). El acogimiento residencial en la protección a la infancia. España: Psicología Pirámides

FERNÁNDEZ, J. M. (2009). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. Revista de educación, 355, 309-330. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

FERNÁNDEZ, J. M., HAMIDO-MOHAMED, A., ORTIZ, M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *ElectronicJournal of Research in educationalPsychology*, 7 (2), 715-718.

GARCÍA, J. (1998). La protección de menores. Una aproximación a la fundamentación histórica del internamiento de menores. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, Segunda época (1), 181-192. Recuperado el 25 de agosto de 2015 de, <http://dialnet.unirioja.es> .

GARCÍA- LLAMAS, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación*, Volumen III: Investigación Cualitativa y Evaluativa. Madrid: UNED.

GARCÍA, L. (1993). El acogimiento familiar como recurso de protección de menores. *Cuadernos de Trabajo Social* nº 4-5, 89-103. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/> .

GONZALEZ, F. y MACÍAS, E. (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 15 Num 1, 301-366.

GONZALEZ, F., MACÍAS, E., RODRÍGUEZ, M. GARCÍA, R. y GARCÍA, J.L. (2010). *Selección, Formación y Prácticas de los Docentes Investigadores. La Carrera Docente*. Madrid: UNIVERSITAS.

GRICE, H.P. (1975). Logic and conversation. In *Syntax and Semantics III*. Academic Press. (41-58).

HENDERSON, N., MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Argentina, Paidós.

HERNÁNDEZ, A. S., HERNÁNDEZ, L.M. (2012). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños. *Praxis&Saber*, Vol.3 nº6, 141-164. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

HERNANDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTS, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Mc Graw- Hill.

INHERBER, B., SINCLAIR, H., BOVER, M. (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid, Morata.

JADUE, G., GALINDO, A., NAVARRO, N. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos XXXI*, N° 2, 43-55.

JENARO- RÍO, C., FLORES-ROBAINA, N., GONZALEZ-GIL, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and health Psychology*, Vol.7, nº1, 107-121. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

JIMENEZ, J. M., MARTINEZ, R., MATA, E. (2013). Comunicación, orígenes e identidad en el acogimiento familiar y residencial: el programa “Viaje a mi historia”. *Apuntes de psicología*, Vol., 31, nº3, 307-315. .

LÓPEZ, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin Fronteras*, Vol.3 nº1, 16-19. Recuperado el 10 de junio de 2015 , de <http://dialnet.unirioja.es>.

LÓPEZ, M., SANTOS, I., BRAVO, A., FERNANDEZ DEL VALLE, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. MARTÍN, A. (2005): Breve apunte sobre el acogimiento familiar. *AFDUA*, 109- 123. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

LÓPEZ, M., DELGADO, P., CARVALHO, J., DEL VALLE, J. (2014). Características y desarrollo del acogimiento familiar en dos países con fuerte tradición de acogimiento residencial: España y Portugal. *Univ. Psychol*, Vol. 13 nº3, 865-880. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/>

MACÍAS, E. (2001). Persona y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, Vol.12 nº2, 595-621.

MACÍAS, E. (2004). Aproximación a la intervención de calidad no formal. Funciones del pedagogo. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 15 nº 2, 561-596.

MACÍAS, E (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación de los profesores, Vol. 16 nº 2, 701-713.

MAIN, M. (2000). Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño, y en el adulto; atención flexible versus inflexible bajo estrés relacionado con el apego.

Revista internacional de psicoanálisis nº8, 1055-1127. Recuperado el 8 de febrero de 2015 <http://dialnet.unirioja.es>.

MANCIAUX, M., VANISTENDAEL, S., LECOMTE, J. y CYRULNIK, B. (2001). La resiliencia. Estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), La resiliencia: resistir y rehacerse. Madrid: Gedisa.

MARTÍN, A. (2005). Breve apunte sobre el acogimiento familiar. AFDUA, 109-123. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

MARTÍN, E., DÁVILA, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. Psicothema Vol. 20, nº2, 229-235. Recuperado el 30 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

MARTÍN, E., MUÑOZ, C., RODRÍGUEZ, T. y PÉREZ, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. Psicothema, 20 (3), 376-382. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

MARTIN, E., TORDAY, A., RODRIGUEZ, T. (2008). Cooperación familiar y vinculación del menor con la familia en los programas de acogimiento residencial. Anales de psicología, vol 24, nº 1, 25-32.

MARTÍN, E. MUÑOZ, M. C., PÉREZ, N. (2011). Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. Revista de Psicodidáctica, 16(2) ,351-366. Recuperado el 30 de junio de 2015, de www.ehu.es/revista-psicodidactica.

MARTÍN, E., GARCÍA, M. D., SIVERIO, M. A. (2012). Inadaptación autopercebida de los menores en acogimiento residencial. Anales de psicología, Vol.28 nº 2, 541-547. Recuperado el 10 de junio de 2015,de <http://dialnet.unirioja.es> .

MARTÍN, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. Revista Curriculum, 91-105.

MARTINEZ-GONZÁLEZ, R. A. (2007). La investigación en la práctica educativa. Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MARZANA, D., MARTA, E., MERCURI, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 16 (3), 11-32. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

MC MILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación Educativa: Una Introducción Conceptual*. Madrid: Pearson Educación.

MELILLO, A. y OJEDA, E. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós.

MESTRE, A. (2014). *Despotismo e Ilustración en España*. Sevilla: Ediciones Espuela de Plata.

MORENO, J. M., GARCÍA-BAAMONDE, M^o. E., BLÁZQUEZ, M. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. *Anales de psicología*, Vol. 26, nº1, 189-196. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

MUELA, A. BALLUERKA, N., TORRES, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de psicología*, Vol. 29, nº 1, 197-206. Recuperado el 8 de agosto de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

OCÓN, J. (2004). Un análisis comparativo de las medidas alternativas de protección de menores en Andalucía y España. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol.17, 63-844. Recuperado el 10 de julio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

PACHÓN (dir) (1999). Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de <http://www.dulac.org/PDFs/revinvmenores.pdf>

PALACIOS, J. (1987-1988). La enseñanza en las instituciones españolas para la <<reforma>> de menores (IV). El siglo XIX y Las Escuelas de Reforma. *Revista Menores*. Madrid, Ministerio de Justicia.

PALACIOS, J. (1997). *Menores marginados*. Madrid, CCS.

PEREZ, G. (1998). Investigación cualitativa retos e interrogantes. España. La Muralla.

PIAGET, J. (1964). Seis estudios de psicología. Barcelona, Ensayo Seix Barral.

PIAGET, J. (1977). El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño .Barcelona, Crítica.

PIAGET, J.INHELBER, B. (1993). Psicología del Niño.Madrid, 6º ed. Morata.

POSECK, B., CARBELO, B.y VECINA, ML. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. Papeles del Psicólogo, 27 (1), 40-49.

POYATOS-GARCÍA, A. (2014). Familias acogedoras de menores. Un análisis desde el modelo de red social. Portularia, Vol.XIV nº 1, 59-71. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

RAMÍREZ, P., DUARTE, J., MUÑOZ, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. Anales de psicología, Vol. 21 nº1, 102-115. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

REDONDO, P (2004). Escuelas y Pobreza. Buenos Aires: Paidós.

RIVAS, M F. (1995). Notas sobre la naturaleza contractual del acogimiento familiar retribuido. Cuadernos de Estudios Empresariales, nº5, 293-307. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

RODRIGO, M. J., CAMACHO, J., MAIQUEZ, M.L., BYRNE, S. y BENITO, J.M. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menos. Psicothema, 21, nº1, 90-96.

ROSSER-LIMIÑANA, A., BUENO-BUENO, A., DOMINGUEZ-ALONSO, F. J. (2013). Acción e investigación en la intervención psicosocial con menores. Portularia, Vol. XIII, nº2 (99-108) MARTÍN, A. (2005): Breve apunte sobre el acogimiento familiar. AFDUA, 109- 123. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., DO AMARAL, N. R. (2012). Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: importancia y polémicas.

Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Vol. XVI, núm. 395 (2). Recuperado el 7 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

SALES, A. MOLIER, O. y SÁNCHEZ, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4 (2).

SAN ROMÁN, B. (2013): De los “hijos del corazón” a los “niños abandonados”: construcción de “los orígenes” en la adopción en España. Papeles del Psicólogo, Vol. 34 (1), 2-10. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>

SANTORALIA, F. (1996). Los Colegios de Doctrinos o de Niños de la Doctrina Cristiana. Nuevos datos y fuentes documentales para su estudio. Revista Española de Historia HISPANIA. Núm. 192.

SANTOLARIA, F. (1997). Marginación y Educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea. Barcelona, Ariel Educación.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. España: Narcea.

TERUEL, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, nº38 ,141-152). Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

TORRE-MARÍN, MA. (2006). Acogimiento familiar y escuela. Aula de infantil. Recuperado el 28 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

URIARTE, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica, Vol. 11 nº1. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es> .

VALDÉS, L. (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. Estudios Pedagógicos, nº27, 65-73. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

VALLVERDI, J. (2004). Reflexiones Históricas sobre la Adopción. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4 (1), 28-53. Recuperado el 1º de septiembre de 2015, de <http://psiquiatriainfantil.org>

VARGAS-MENDOZA, JE., (2007). Desarrollo Infantil: La Teoría de Wallon. México. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

VERA, B., CARBELO, C. y VECINA, M.L. (2006). La experiencia Traumaumática desde la Psicología Positiva: Resiliencia y Crecimiento Postraumático. Papeles de Psicología, Vol. 27 (1), 40-49.

VILORIA, C. A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Tendencias Pedagógicas, 10, 109-123. Recuperado el 10 de junio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es>.

VIVES, J.L. (1992). Del socorro de los pobres (De subventiones pauperum) (ed.orig. Brujas 1526). Barcelona: Hacer.

VYGOTSKY, L. (1978): Pensamiento y lenguaje. Madrid, Paidós.

WALLON, H. (1987): Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y Educación Infantil. Madrid, Visor-Mec.

YBARRA, G.M. (1925): El primer Tribunal Tutelar de Menores en España. Madrid, Talleres Voluntad.

WEBGRAFÍA

- www.madrid.org características y descripción de las residencias de menores de la Comunidad de Madrid. Memoria de actividades del IMFM del 2014 Recuperado el día 10 de agosto de 2015.
- www.boe.es búsqueda de todas las leyes de educación y las relacionadas con la normativa de los pisos de acogida. Recuperada el día 30 de agosto de 2015.
- www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/ legislación los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados
- <https://www.defensordelpueblo.es> informe del defensor del pueblo.

Referencias legislativas y normativa

España. Ley VI Prohibición de traer los pobres consigo á sus hijos mayores de cinco años; y aplicación de éstos a servir y aprender oficio, de la Novísima Recopilación, Libro VII de los pueblos, y de su gobierno civil, económico y político, Título XXXIX Del socorro y recogimiento de los pobres, Valladolid 1523; Toledo 1525; Madrid 1528; 1534 y 1540 conocida como la Ley Tavera [recuperada 5 de julio de 2015]. [Internet] Disponible en: <http://www.liburuklik.euskadi.net/handle/10771/9024>

España. Decreto XL de 27 de Diciembre de 1821. Establecimiento general de Beneficencia. En: Colección de los Decretos y Órdenes Generales expedidos por las Cortes extraordinarias, que comprende desde 22 de Setiembre de 1821 hasta 14 de Febrero de 1822. Tomo VIII. Madrid en la Imprenta Nacional. Año de 1822. p. 115-137. Este decreto también es conocido en la literatura sobre beneficencia como Decreto de 25 de Enero de 1822 (fecha en que fue sancionada por el Rey Fernando VII) o como Decreto de 6 de Febrero de 1822 (fecha de su promulgación).

España. Ley de 20 de junio de 1849. Ley sancionada sobre establecimientos de beneficencia. [Internet] *Gaceta de Madrid*, 24 de junio de 1849, núm. 5398, páginas 1 a 2, [recuperado 6 de julio de 2015].

Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1849/5398/A00001-00002.pdf> .

España. Ley autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de instrucción pública, con arreglo á las bases citadas, de 17 de julio de 1857 [Internet] *Gaceta de Madrid*, núm. 1660, de 22 julio de 1857, página 1 [recuperado 20 julio de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1660/A00001-00001.pdf>

España. Ley de 24 de julio de 1873, condiciones de trabajo en fábricas, talleres y minas. [Internet] *GACETA DE MADRID*, 28 de julio de 1873, núm. 209, Tomo II, pág. 1193 [recuperado 6 de julio de 2015].

Disponible en: <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1873/209/A01193-01193.pdf> .

España. Ley sobre protección a la infancia de 12 de agosto de 1904. [Internet] *Gaceta de Madrid*, 17 de agosto de 1904, núm. 230, páginas 589 a 590, [recuperado 7 de julio de 2015].

Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1904/230/A00589-00590.pdf>

España. Ley sobre Organización y atribuciones de los Tribunales para niños, de 25 de noviembre de 1918 niños. [Internet] Real decreto disponiendo se publiquen en este periódico oficial los artículos que forman la ley sobre Organización y atribuciones de los Tribunales para niños y que se dé cuenta de la misma a las Cortes, *Gaceta de Madrid* núm. 331, de 27 de noviembre de 1918, páginas 766 a 767 [recuperado 4 de julio de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1918/331/A00766-00767.pdf>

Sociedad de Naciones. Declaración sobre los Derechos del Niño, o Declaración de Ginebra, aprobada por la quinta Asamblea General de la Sociedad de Naciones, 26 de diciembre de 1924.[Internet] Disponible en:<http://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/portail-fr/declaration-de-geneve-1923.jpg>

O.N.U. Resolución 217 (III), de 10 de diciembre de 1948, Carta Internacional de los Derechos del Hombre a Declaración Universal de Derechos Humanos. [Internet] *Resolución aprobada por la Asamblea General durante el tercer período de sesiones*, [recuperado 20 julio de 2015].

Disponible en:[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/217\(III\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/217(III)) .

O.N.U. Resolución 1386 (XIV), 20 de noviembre de 1959, Declaración de los Derechos del Niño. [Internet] *Resolución aprobada por la Asamblea General durante el decimocuarto período de sesiones*, acta de la sesión: A/PV.841, 20 noviembre 1959 [recuperado 15 de julio de 2015].

Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%28XIV%29> .

O.N.U. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos , adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. [Internet] *Resolución aprobada por la Asamblea General durante el vigésimo primero período de sesiones*, acta de la sesión: A/PV.1496 de 16 diciembre 1966 [recuperado 28 de julio de 2015].

Disponible en: <http://www.un.org/Docs/asp/ws.asp?m=A/RES/2200%20%28XXI%29> .

España. Constitución Española. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, páginas 29313 a 29424 [recuperado 31 de julio de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229> .

España. Ley 13/1983, de 24 de octubre, de Reforma del Código Civil en materia de tutela. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 26 de octubre de 1983, núm. 256, páginas 28932 a 28935 [recuperado 31 de julio de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-28123> .

España. Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 17 de noviembre de 1987, páginas 34158 a 34162, [recuperado 8 de julio de 2015]. Disponible : <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1987-25627>.

Comunidad de Madrid. Decreto 49/1988, de 5 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se adscriben a la Consejería de Integración Social las funciones que la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, atribuye a la Comunidad de Madrid. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 20 de mayo de 1988, Derogada Por: Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid (BOCM de 7 de abril de 1995. Corrección de errores: BOCM de 8 de mayo, 28 de junio de 1995)

O.N.U. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, Convención sobre los Derechos del Niño. [Internet] *Resolución aprobada por la Asamblea General durante el cuadragésimo cuarto período de sesiones*, acta de la sesión: A/44/PV.61, de 20 noviembre 1989 [recuperado 17 julio de 2015]. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/44/25>

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. [Internet] *Boletín Oficial de Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, páginas 28927 a 28942 [recuperado 10 de agosto de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> .

Unión Europea. Resolución A3-0172/92, de 8 de julio de 1992, Carta Europea de los Derechos del Niño. [Internet] *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 21 de septiembre de 1992, C 241, páginas 67 a 73 [recuperado 15 de julio de 2015]. Disponible

<http://eurlex.europa.eu/legaccontent/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:241:FULL&from=ES> .

Comunidad de Madrid. Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 7 de abril de 1995, núm. 83, páginas 3 a 21 [recuperado 5 de agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.madrid.org/ICMdownload/GABXWG.pdf> .

España. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 17 de enero de 1996, páginas 1225 a 1238, [recuperado el 9 de julio de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069> .

Comunidad de Madrid. Ley 2/1996, de 24 de junio, de creación del Organismo Autónomo Instituto Madrileño del Menor y la Familia. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 2 de julio de 1996, núm. 156, páginas 3 a 6 [recuperado 5 agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.madrid.org/ICMdownload/NZDU.pdf> .

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, páginas 45188 a 45220 [recuperado 10 agosto de 2015].

Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Comunidad de Madrid. Decreto 40/2005, de 14 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la estructura orgánica del Organismo Autónomo Instituto Madrileño del Menor y la Familia. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 4 de mayo de 2005, núm. 105, páginas 9 a 10 [recuperado 6 agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.madrid.org/ICMdownload/NZAB.pdf> .

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, páginas 17158 a 17207 [recuperado 10 de agosto de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> .

Comunidad de Madrid Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. [Internet] [recuperado 10 de agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.madrid.org/ICMdownload/MBOD.pdf>

ON.U. Resolución 61/106, de 13 de diciembre de 2006, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. [Internet] *Resolución aprobada por la Asamblea General durante Sexagésimo primer período de sesiones*, acta de sesión: A/61/PV.76, de 13 de diciembre de 2006 [recuperado 19 julio de 2015]. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/61/106>

España. Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, páginas 53676 a 53686 [recuperado 2 de agosto de 2015].
Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22438> .

Comunidad de Madrid. Ley 3/2012, de 12 de junio, de Supresión del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 30 de junio de 2012, núm. 155, páginas 5 a 7 [recuperado 6 agosto de 2015].
Disponible en: <http://www.madrid.org/ICMdownload/GBNI.pdf> .

Comunidad de Madrid. Decreto 109/2012, de 4 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se modifican parcialmente las competencias y estructura orgánica de algunas Consejerías de la Comunidad de Madrid. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 5 de octubre de 2012, núm.238, páginas 10 a 15 [recuperado 7 agosto de 2015].
Disponible en: http://w3.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/2012/10/05/23800.PDF .

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, páginas 97858 a 97921 [recuperado 11 de agosto de 2015].

Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886> .

Comunidad de Madrid. Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 25 de julio de 2014, núm. 175, páginas 10 a 19 [recuperado 16 agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.madrid.org/ICMdownload/VVFTUTR.pdf> .

Comunidad de Madrid. Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 10 de diciembre de 2014, núm. 294, páginas 51 a 63 [recuperado 17 agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.madrid.org/ICMdownload/NEDPTNH.pdf>.

Comunidad de Madrid. Orden 3814/2014, de 29 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los planes de estudio de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 12 de enero de 2015, núm.9, páginas 53 a 58 [recuperado 18 agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.madrid.org/ICMdownload/KJVTZ.pdf> .

España. Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 23 de julio de 2015, núm. 175, páginas 61871 a 61889 [recuperado 24 julio de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8222> .

España. Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 29 de julio de 2015, núm. 180, páginas 64544 a 64613 [recuperado 30 julio de 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470> .

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, CUADROS Y FIGURAS.

Tablas:

Tabla nº1. Pág. 60: Estimación de menores graduados entre la población general y la población tutelada en Cataluña.

Tabla nº2. Pág. 114: Acogimiento residencial ámbito estatal.

Tabla nº3. Pág. 115: Evolución del acogimiento.

Tabla nº4. Pág. 138: Centros de acogimiento de la Comunidad de Madrid.

Tabla nº5. Pág. 163: Centros escolares. Muestra inicial.

Tabla nº6. Pág.163: Muestra definitiva.

Tabla nº7. Pág. 170: Alpha de Chonbach.

Tabla nº8. Pág. 171: Intervalos de edad de los maestros.

Tabla nº9. Pág. 172: Sexo de los maestros.

Tabla nº10. Pág. 173: Número de años de docencia.

Tabla nº 11. Pág. 174: Tipo de colegio.

Tabla nº 12. Pág. 175: Experiencia con niños en acogimiento residencial.

Tabla nº 13. Pág. 176: Formación inicial.

Tabla nº 14. Pág. 177: Formación específica.

Tabla nº 15. Pág. 178: Tipo de formación específica.

Tabla nº 16. Pág. 179: Porcentajes ítem 1.

Tabla nº 17. Pág. 180: Porcentajes ítem 2.

Tabla nº 18. Pág. 181: Porcentajes ítem 4.

Tabla nº 19. Pág. 182: Porcentajes ítem 5.

Tabla nº 20. Pág. 183: Porcentajes ítem 6.

Tabla nº 21. Pág. 184: Porcentajes ítem 7.

Tabla nº 22. Pág. 185: Porcentajes ítem 10.

Tabla nº 23. Pág. 186: Porcentajes ítem 12.

Tabla nº 24. Pág. 187: Porcentajes ítem 13.

Tabla nº 25. Pág. 188: Porcentajes ítem 16.

Tabla nº 26. Pág. 189: Porcentajes ítem 17.

Tabla nº 27. Pág. 190: Porcentajes ítem 19.

Tabla nº 28. Pág. 191: Porcentajes ítem 21.

Tabla nº 29. Pág. 192: Porcentajes ítem 23.

Tabla nº 30. Pág. 193: Porcentajes ítem 25.

Tabla nº 31. Pág. 194: Porcentajes ítem 26.

Tabla nº 32. Pág. 195: Porcentajes ítem 27.
 Tabla nº 33. Pág. 196: Porcentajes ítem 28
 Tabla nº 34. Pág. 197: Porcentajes ítem 31.
 Tabla nº 35. Pág. 198: Porcentajes ítem 8.
 Tabla nº 36. Pág. 199: Porcentajes ítem 11.
 Tabla nº 37. Pág. 200: Porcentajes ítem 14.
 Tabla nº 38. Pág. 201: Porcentajes ítem 15.
 Tabla nº 39. Pág. 202: Porcentajes ítem 18.
 Tabla nº 40. Pág. 203: Porcentajes ítem 20.
 Tabla nº 41. Pág. 204: Porcentajes ítem 22.
 Tabla nº 42. Pág. 205: Porcentajes ítem 24.
 Tabla nº 43. Pág. 206: Porcentajes ítem 3.
 Tabla nº 44. Pág. 207: Porcentajes ítem 9.
 Tabla nº 45. Pág. 208: Porcentajes ítem 29.
 Tabla nº 46. Pág. 209: Porcentajes ítem 30.
 Tabla nº 47. Pág. 210: Tabla cruzada ítems 1-28.
 Tabla nº 48. Pág. 210: Medidas simétricas 1-28.
 Tabla nº 49. Pág. 211: Tabla cruzada ítems 1-3.
 Tabla nº 50. Pág. 211: Medidas simétricas 1-3.
 Tabla nº 51. Pág. 212: Tabla cruzada ítems 1-19.
 Tabla nº 52. Pág. 212: Medidas simétricas 1-19.
 Tabla nº 53. Pág. 213: Tabla cruzada ítems 4-12.
 Tabla nº 54. Pág. 213: Medidas simétricas 4-12.
 Tabla nº 55. Pág. 214: Tabla cruzada ítems 14-26.
 Tabla nº 56. Pág. 214: Medidas simétricas 14-26.
 Tabla nº 57. Pág. 215: Tabla cruzada ítems 15-29.
 Tabla nº 58. Pág. 215: Medidas simétricas 15-29.
 Tabla nº 59. Pág. 216: Correlación entre la formación específica y el ítem 9.
 Tabla nº 60. Pág. 217: Correlación entre la formación específica y el ítem 19.
 Tabla nº 61. Pág. 218: Correlación entre haber trabajado con niños en acogimiento y el ítem 22.

Gráficas

Gráfica nº 1. Pág. 115: Evolución del acogimiento.

Gráfica nº2. Pág. 171: Intervalos de edad de los maestros.

Gráfica nº3. Pág. 172: Sexo de los maestros.

Gráfica nº4. Pág. 173: Número de años de docencia.

Gráfica nº5. Pág. 174: Tipo de colegios.

Gráfica nº 6. Pág. 175: Experiencia con niños en acogimiento.

Gráfica nº 7. Pág. 176: Formación inicial.

Gráfica nº 8. Pág. 177: Formación específica.

Gráfica nº 9. Pág. 179: Porcentajes ítem 1.

Gráfica nº 10. Pág. 180: Porcentajes ítem 2.

Gráfica nº 11. Pág. 181: Porcentajes ítem 4.

Gráfica nº 12. Pág. 182: Porcentajes ítem 5.

Gráfica nº 13. Pág. 183: Porcentajes ítem 6.

Gráfica nº 14. Pág. 184: Porcentajes ítem 7.

Gráfica nº 15. Pág. 185: Porcentajes ítem 10.

Gráfica nº 16. Pág. 186: Porcentajes ítem 12.

Gráfica nº 17. Pág. 187: Porcentajes ítem 13.

Gráfica nº 18. Pág. 188: Porcentajes ítem 16.

Gráfica nº 19. Pág. 189: Porcentajes ítem 17.

Gráfica nº 20. Pág. 190: Porcentajes ítem 19.

Gráfica nº 21. Pág. 191: Porcentajes ítem 21.

Gráfica nº 22. Pág. 192: Porcentajes ítem 23.

Gráfica nº 23. Pág. 193: Porcentajes ítem 25.

Gráfica nº 24. Pág. 194: Porcentajes ítem 26.

Gráfica nº 25. Pág. 195: Porcentajes ítem 27.

Gráfica nº 26. Pág. 196: Porcentajes ítem 28.

Gráfica nº 27. Pág. 197: Porcentajes ítem 31.

Gráfica nº 28. Pág. 198: Porcentajes ítem 8.

Gráfica nº 29. Pág. 199: Porcentajes ítem 11.

Gráfica nº 30. Pág. 200: Porcentajes ítem 14.

Gráfica nº 31. Pág. 201: Porcentajes ítem 15.

Gráfica nº 32. Pág. 202: Porcentajes ítem 18.

Gráfica nº 33. Pág. 203: Porcentajes ítem 20.

Gráfica nº 34. Pág. 204: Porcentajes ítem 22.

Gráfica nº 35. Pág. 205: Porcentajes ítem 24.

Gráfica nº 36. Pág. 206: Porcentajes ítem 3.

Gráfica nº 37. Pág. 207: Porcentajes ítem 9.

Gráfica nº 38. Pág. 208: Porcentajes ítem 29.

Gráfica nº39. Pág. 209: Porcentajes ítem 30

Cuadros

Cuadro nº1 Pág.84: Factores protectores internos.

Cuadro nº2 Pág.85: Factores protectores externos.

Cuadro nº3 Pág.159: Fases de la investigación.

Cuadro nº4 Pág.162: Muestra inicial de residencias infantiles de la Comunidad de Madrid.

Cuadro nº5 Pág.164: Variables cualitativas por categorías.

Cuadro nº6 Pág.165: Variables ordinales categoría respuesta educativa.

Cuadro nº7 Pág.166: Variables ordinales categoría coordinación.

Cuadro nº8 Pág.166: Variables ordinales categoría normativa.

Figuras

Figura nº 1 Pág. 101: Procesos más significativos del marco normativo.

ANEXOS

ANEXO I: CARTA DE PRESENTACIÓN AL IMFM



FACULTAD DE EDUCACIÓN –CENTRO DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO-.UCM.

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR



DÑA. AMPARO OLMEDILLA RAMOS
Departamento Observatorio
Área de Coordinación de Centros
Instituto Madrileño de la Familia y el Menor.
Comunidad de Madrid

ESCOLÁSTICA MACÍAS GÓMEZ, Directora del Grupo de Investigación UCM. *Innovación, selección, formación y práctica de los docentes investigadores* (ISYFDI) y Directora de la Tesis doctoral que está realizando **Dña. ELISA FERNÁNDEZ MUELAS**, con el título: *Análisis de la respuesta educativa desde la escuela a los menores en acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid*, le solicito, encarecidamente, que dé permiso a las residencias públicas de acogimiento de menores para que sus profesionales cumplimenten el breve cuestionario que se adjunta, con el objeto de obtener datos que sirvan para el trabajo de investigación de la citada tesis.

El cuestionario es anónimo y garantizamos la confidencialidad de los datos en la tesis. Y como ud. podrá verificar las preguntas se refieren a las respuestas educativas que en los centros escolares se ofrece a los menores.

El resultado final será brillante, y así cabe esperarlo de las cualidades y el buen hacer de Dña. Elisa y su trabajo tendrá proyección y utilidad estimables en la práctica de los profesionales de que atienden menores en acogimiento residencial.

Convencida de su positiva actitud para que podamos contar con su estimable colaboración, le anticipamos nuestro agradecimiento, y un cordial saludo.



Madrid, 22 de julio de 2015

Escolástica Macías Gómez
Profesora de la UCM

ANEXO II: CARTA DE PRESENTACIÓN A LOS COLEGIOS



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

Facultad de Educación
-Centro de Formación del Profesorado-

Madrid, 1 de junio de 2015

AA. DIRECTOR/A

Como Directora de la Tesis Doctoral que está realizando Dña. Elisa FERNÁNDEZ MUELAS, con el título: *Análisis de la respuesta educativa desde la escuela a los menores en acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid*, le solicito, encarecidamente, que le facilite y permita que los maestros de su Centro cumplimenten un breve cuestionario.

Le aseguramos agilidad y le garantizamos la absoluta confidencialidad de los datos que se recojan, que se utilizarán de manera anónima en el trabajo de investigación de la tesis.

Agradeciéndole anticipadamente su importante colaboración, reciba un cordial saludo.



Fdo. Escolástica Macías Gómez
Profesora de la UCM

ANEXO III: CUESTIONARIO MAESTRO DE PRIMARIA

ENCUESTA MAESTROS DE PRIMARIA

La escala presentada a continuación tiene la finalidad de aportar información para realizar una tesis doctoral, en la Facultad de Educación –centro de formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid-. La finalidad del trabajo es estudiar la respuesta educativa que desde la escuela se da a los alumnos de educación primaria que viven en acogimiento residencial (situación de los menores que por estar en desventaja o riesgo de desamparo social viven separados temporalmente de sus familias en residencias de menores).

La información recogida es anónima, por lo que le pedimos que responda con sinceridad. Agradecemos su tiempo y disposición.

Datos personales

Edad: menos 25 ☐ 25-30 ☐ 30-40 ☐ más 40 ☐

Sexo: Masculino ☐ Femenino ☐

Número de años de docencia: <10 ☐ 11-30 ☐ >30 ☐

Tipo de colegio en el que trabaja actualmente: público ☐ concertado ☐ privado ☐

Durante sus años de docencia he tenido conocimiento de haber trabajado con menores residentes en piso de acogida: No, nunca ☐ Si, en una ocasión ☐ Si, en más de una ocasión ☐ No lo sé ☐

Formación

Formación inicial:

Maestro educación primaria ☐ Especialidad de magisterio _____

Otras titulaciones. Cuál/les _____

Tiene formación específica en relación a menores en acogimiento residencial: SI ☐ NO ☐

En caso de respuesta positiva, por favor, indique el tipo:

Asignaturas en la universidad ☐

Título propio universidad ☐

Máster universidad ☐

Cursos CAP ☐

Cursos entidades privadas ☐

Congresos, jornadas, seminarios ☐

Grupos de trabajo en centro ☐

Lecturas personales ☐

Consultas web ☐

Otra. Cuál _____ ☐

Instrucciones

Marque con una (X), según considere, el número correspondiente para expresar su opinión con respecto a las cuestiones planteadas a continuación, considerando que: 1- muy en desacuerdo; 2- en desacuerdo; 3- ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4- de acuerdo; 5- muy de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial tienen necesidades específicas de apoyo educativo.					
2. El trabajo de refuerzo en normas e interacciones se entiende como un tipo de necesidades específicas de apoyo educativo.					
3. Un currículo con tiempos y espacios más flexibles permitiría a los maestros un acercamiento mayor y conocer las situaciones personales de los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial.					
4. Unas buenas calificaciones al final del curso son suficientes para valorar que la escuela ha respondido satisfactoriamente a las necesidades educativas de los alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial.					
5. Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños en situación de acogimiento residencial se refieren a su bienestar y equilibrio emocional.					
6. Tengo conocimiento de que La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid proporciona formación permanente a los maestros sobre las características y respuestas educativas de los niños en situación de acogimiento residencial					
7. En la escuela son reconocidos, fomentados, y utilizados lo mejor posible los talentos y capacidades de los niños en situación de acogimiento residencial					
8. La coordinación entre las residencias de acogida y las escuelas en las que cursan sus estudios es suficiente para ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.					
9. Tengo conocimiento sobre la legislación específica referida a los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial					
10. La escuela promueve el desarrollo personal de los niños que se encuentran en situación de acogimiento residencial para que superen los posibles desajustes personales.					
11 El orientador del EOEP adscrito al colegio comunica a los tutores y profesores la coordinación que se realiza con los profesionales de las residencias de acogida de los niños en acogimiento residencial.					
12. Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños en situación de acogimiento residencial se refieren a su bajo rendimiento académico.					
13. En mis clases cuido normalmente que todos los alumnos desarrollen su autoconfianza y, de este modo, los niños en situación de acogimiento residencial, aumenten su autoestima.					
14 La comunicación de los tutores del colegio con los educadores de las residencias de acogida es suficiente para ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.					
15. A los tutores de mi escuela se les informa al inicio de curso cuando un alumno del grupo que tutela se encuentra en situación de acogimiento residencial.					
16 Las necesidades educativas específicas más frecuentes de los niños que se encuentran en acogimiento residencial se refieren a sus problemas de comportamiento.					
17 El orientador del EOEP de mi escuela dedica tiempo suficiente a la orientación de los maestros para dar una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.					
18 Los tutores de mi escuela dedican tiempo específico para intercambiar puntos de vista, debatir y ofrecer opiniones con los educadores de los niños que se encuentran en acogimiento residencial.					
19. Los niños en situación de acogimiento residencial tienen un rendimiento académico inferior al de los niños que viven en entornos familiares.					
20. Tengo conocimiento que un representante de mi escuela acude a las reuniones de coordinación con las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial para ofrecer su valoración sobre el estado y situación del menor.					
21. En mi formación inicial como maestro he trabajado las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial.					
22. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ofrece los medios, tiempos y recursos para que haya una buena coordinación entre la escuela y las instituciones que intervienen con los niños en situación de acogimiento residencial.					
23. En mi escuela se incentivan en el trabajo en el aula las relaciones positivas y cooperativas entre iguales para favorecer a los niños en acogimiento residencial					
24. Me interesa tener información sobre aquellos de mis alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial					
25 El PTSC del EOEP de mi escuela dedica tiempo suficiente a la orientación de los maestros para dar una respuesta educativa coherente a los niños en acogimiento residencial.					
26. Los niños en situación de acogimiento residencial transmiten con espontaneidad las situaciones de su vida personal.					
27. Los niños en situación de acogimiento residencial sienten vergüenza de que otros conozcan su situación.					
28. Necesito más formación para dar respuestas a las necesidades educativas específicas de los niños en situación de acogimiento residencial.					
29 El número de alumnos por aula me permite ofrecer respuestas educativas individualizadas a los alumnos.					
30. En el Plan de atención a la diversidad de mi colegio están explicitadas medidas para la atención educativa a los niños en situación de acogimiento residencial.					
31 Los alumnos que se encuentran en situación de acogimiento residencial son tan capaces de completar estudios superiores como los alumnos que viven en familias nucleares					

ANEXO IV: PROTOCOLO DE COORDINACIÓN
DEL IMFM

**ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON MEDIDAS DE PROTECCIÓN:
PROTOCOLO DE COORDINACIÓN ENTRE CENTROS ESCOLARES Y
RESIDENCIAS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN**

**COMUNIDAD DE MADRID
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
CONSEJERÍA DE FAMILIA Y ASUNTOS SOCIALES - IMMF**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.

2.- LOS MENORES CON MEDIDA DE PROTECCIÓN POR LA COMUNIDAD DE MADRID.

3.- PROCEDIMIENTO DE ESCOLARIZACIÓN DE MENORES PROTEGIDOS EN CENTROS EDUCATIVOS.

3.1.- Documentos para matricular a un menor en un centro escolar

4.- PROCEDIMIENTO DE LA RELACIÓN ENTRE CENTROS EDUCATIVOS Y RESIDENCIAS INFANTILES.

4.1.- Protocolo de contacto

4.2.- Protocolo de bienvenida

4.3.- Entrevista con el profesor-Tutor

5.- PROCEDIMIENTO DE COORDINACIÓN DURANTE EL TIEMPO DE ESTANCIA DEL MENOR EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.

5.1.- Coordinación presencial: Tutorías.

5.2.- Coordinación no presencial.

5.2.1. Cuaderno diario y/o agenda escolar.

5.2.2 Control de tareas.

5.2.3 Contacto telefónico, e-mail y sms.

5.3.- Protocolo de absentismo escolar.

5.3.1. Control de asistencia

5.3.2. Absentismo escolar

5.4.- Coordinación y criterios de las sanciones al alumnos

5.5. Situaciones de faltas graves del alumno.

5.6.- Procedimientos y recursos excepcionales para la atención de alumnos con graves problemas de conducta.

6. -FINALIZACIÓN DE LA ASISTENCIA AL CENTRO EDUCATIVO

ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad, manifestada por los distintos agentes educativos y sociales, de una coordinación interinstitucional derivada de las funciones y del objeto de ambas instituciones, y la necesidad de disponer de un documento común en el que se definan de forma clara y concisa los procedimientos más comunes que resultan de la escolarización de niños y niñas en edad escolar con medida de protección, y en los que intervienen dos Instituciones como son la Consejería de Educación y la Consejería de Familia y Asuntos Sociales a través del Instituto Madrileño del Menor y la Familia (I.M.M.F.) han dado lugar a la creación de un grupo de trabajo encargado de elaborar el presente protocolo de actuación, cuyo contenido pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de la atención educativa que el menor recibe.
- Delimitar y clarificar las tareas y responsabilidades de cada parte.
- Aumentar el conocimiento mutuo de las instituciones objeto de este documento: funciones y competencias de los equipos educativos de los Centros escolares y de las Residencias de Protección.
- Establecer procedimientos para la coordinación de las actuaciones realizadas dentro del entorno escolar relacionadas con estos niños.

2. LOS MENORES CON MEDIDA DE PROTECCIÓN POR LA COMUNIDAD DE MADRID.

Las necesidades educativas de estos menores, que arrastran en muchos casos una historia escolar de fracaso, nos obligan a cuidar especialmente:

- La coordinación y la cooperación entre las Escuelas Infantiles, Colegios, Institutos y otros Centros Educativos con las Residencias de Protección.
- Los tiempos, espacios y recursos que se dedican al apoyo escolar.
- Las *adaptaciones curriculares* que prevé la LOE para los alumnos con dificultades escolares.
- La proximidad de los menores a los Centros Educativos de la demarcación de la Residencia, para favorecer el acompañamiento por sus educadores y facilitar la organización de las Residencias en los desplazamientos.
- La coordinación conjunta en casos de especial dificultad de adaptación.

Todos los menores estarán escolarizados en recursos normalizados, salvo aquéllos que, por sus características, vayan a beneficiarse de su escolarización en Centros Educativos Especializados.

El I.M.M.F. cuenta en los Centros de Acogida, en los Centros Especializados y en 3 Residencias de la Red de Protección, con **Aulas Educativas concertadas con la Consejería de**

Educación para dar respuesta al derecho a la educación que recoge la Constitución Española en su artículo 39, el Estatuto de Residencias, de la L.O.E.

En estas aulas reciben clases presenciales temporalmente aquellos menores que, estando matriculados en colegios, Institutos, U.F.I.L., P.C.P.I. (Programas de Cualificación Profesional Inicial)... por situaciones, sociales, familiares o legales, no pueden asistir temporalmente a sus centros respectivos así como otros menores, extranjeros o españoles, que por su situación personal requieren un período de adaptación hasta lograr unos hábitos mínimos y necesarios para ser escolarizados en los centros asignados por la Comisión de Escolarización de sus respectivas zonas.

Una característica de los menores con medida de protección es que cuando se les asigna una plaza en Acogimiento Residencial con frecuencia es necesario llevar a cabo un cambio del Centro Escolar debido, entre otras razones, a:

- El Proyecto Individual y su situación sociofamiliar.
- La tipología de recurso residencial que necesita el menor.
- El tipo de medida de protección.
- La ubicación de los recursos residenciales.

3. PROCEDIMIENTO PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE MENORES PROTEGIDOS EN CENTROS EDUCATIVOS.

La escolarización de menores protegidos se ajustará en cada momento a la normativa vigente en materia de admisión de alumnos en la Comunidad de Madrid y que actualmente es la Orden 1848/2005, de 4 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil (3-6 años), Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial (BOCM de 6 de Abril de 2005) y a las instrucciones de desarrollo de dicha normativa que se dicten en cada momento.

En el procedimiento de escolarización se contemplan los baremos establecidos a tal fin, así como en los alumnos con necesidades educativas especiales, que se diferencian de los anteriores en que para los alumnos de la Dirección Territorial de Madrid Capital, tienen una única Comisión de Escolarización Específica, cuya sede se encuentra en esta Dirección en la c/ Vitruvio Nº 2, y se canalizan a través de los Equipos de Orientación y con el Documento Administrativo del Dictamen de Escolarización.

Los alumnos que sean beneficiarios de programas de Compensación Educativa no precisan ningún documento administrativo para su escolarización, y el programa se desarrollará en los Centros según la Resolución del 10 de julio del 2008 de la Viceconsejería y por la se modifica parcialmente la Resolución del 21 de julio del 2006 de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la Enseñanza Básica de Centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid y por la que se articulan las medidas a tal fin.

3.1 Documentos para Matricular a un menor EN UN CENTRO ESCOLAR:

- Una copia del alta del menor en el Centro de Acogimiento Residencial.
- Fotocopia del Libro de Familia.
- Pasaporte, o tarjeta de Residente.
- Fotocopia de la tarjeta de Seguridad Social.
- Fotocopia de la cartilla de vacunaciones.

4. PROCEDIMIENTO DE LA RELACIÓN ENTRE CENTROS EDUCATIVOS Y RESIDENCIAS INFANTILES

- Coordinación de ambas instituciones antes del comienzo del curso escolar que será fluida y continúa para facilitar siempre que haya buena relación y entendimiento entre ambas instituciones.
- Un conocimiento entre ambas Unidades (Consejería de Educación e IMMF). A este fin, los Centros educativos deberán contar con información acerca de los recursos de acogimiento residencial de su zona y de las características que definen cada Centro.

4.1 PROTOCOLO DE CONTACTO.

Los trabajadores sociales y/o educadores de referencia de cada alumno con medida de protección se reunirán con el Jefe de Estudios y profesor tutor para concretar, entre otros aspectos:

- Una reunión para compartir información y acordar las formas de seguimiento y evaluación
- La realización del intercambio de proyectos de Centro y Reglamentos de Régimen Interior, actividades extraescolares, comedor y transporte, etc.
- Los Trípticos informativos
- Los Teléfonos de contacto.
- El Calendario de reuniones para el seguimiento ordinario del alumno

4.2.- PROTOCOLO DE BIENVENIDA

- Informar a los profesores implicados sobre qué es la Residencia de protección
- Conocer el Centro Escolar (el educador y el alumno de acogida).
- Posible jornada de puertas abiertas de la Residencia.

4.3 ENTREVISTA CON EL PROFESOR-TUTOR

Una vez que se ha asignado plaza educativa a un nuevo menor, se deberá establecer el siguiente protocolo:

1. El Trabajador Social de la Residencia o el Educador del menor, concertará cita con el Jefe de Estudios para concretar:
 - El día de la incorporación del niño al centro.
 - Todo lo que va a necesitar (libros, materiales, uniforme...) en su estancia en la escuela
 2. La primera reunión del Educador con el profesor Tutor del menor donde se presentan información relevante relativa a la situación académica y de la medida de protección en lo que afecte a la escuela:
 - se informará de las posibles necesidades de atención a la diversidad que precise el menor y otras peculiaridades (tratamientos, medicación...).
 - se acordará el proceso de adaptación al centro escolar en base al R.R.I. de cada Centro escolar y de las peculiaridades del menor así como los acompañamientos necesarios.
 - se acordarán los cauces de colaboración y comunicación con el profesor (tutorías, agenda escolar, contactos telefónicos...)
 - se aportarán los nombres, direcciones y teléfonos de contacto en este momento (educador de referencia, residencia, Director, Subdirector), que irían detallados en un espacio del tríptico de información sobre la Residencia reservado para tal fin.
- Cualquier información sobre el menor, su familia y su historia personal, deberá tener en cuenta los principios que se marcan en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

5. PROCEDIMIENTO DE LA COORDINACIÓN DURANTE EL TIEMPO DE ESTANCIA DEL MENOR EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.

5.1. COORDINACIÓN PRESENCIAL: TUTORÍAS

1. Se realizarán un mínimo de tres tutorías al año (una por trimestre), teniendo en cuenta que, siempre que sea posible, será el educador de referencia del menor quien hará la entrevista con el profesor coordinando la organización de ambas instituciones.

Se revisará:

- la evolución académica.
 - la relación social.
 - la adaptación emocional del menor.
 - las dificultades encontradas y las posibles vías de solución.
 - la pertinencia de implicar progresivamente a la familia del menor.
2. La entrevista seguirá un guión consensuado (ANEXOS) que después se archivará en la carpeta individual de seguimiento del menor en la Residencia.

En este guión figurarán para ambas partes:

- los objetivos
- las tareas
- los compromisos

Se valorará la metodología y adaptación curricular que cada menor necesite, si procede. De esta forma todo el equipo de la Residencia implicado en el proceso educativo del menor estará informado con el objetivo de coordinar y unificar actuaciones.

El proceso de aprendizaje y las necesidades educativas del alumno serán valorados por los tutores, información del I.M.M.F. y el E.A.T., E.O.E.P., Departamento de Orientación, según la etapa de escolarización en la que se encuentre el alumno, y se adoptarán las medidas educativas necesarias de acuerdo con la normativa vigente.

3. Se marcarán unos objetivos al inicio del curso entre el profesor Tutor y el educador del menor que se revisarán a lo largo del año y se evaluarán al final del curso, teniendo en cuenta indicadores como :
- el comportamiento.
 - el refuerzo escolar.
 - la coordinación.
 - adaptación al grupo y al centro.
 - proceso de aprendizaje.
 - proceso evolutivo de su situación en el IMMF.
 - El cumplimiento de acuerdos entre ambas instituciones.
4. Se realizarán tantas reuniones y tutorías como sea necesario, dentro de los horarios programados, en función de las necesidades del alumno, siguiendo procedimientos establecidos en los acuerdos del inicio de la escolarización de los alumnos en los centros. Tanto para hacer seguimiento del menor, como para resolver problemas que vayan surgiendo, como para motivar o reforzar cambios en el menor.
5. Los compromisos adquiridos en la tutoría se comunicarán al menor.

5.2. COORDINACIÓN NO PRESENCIAL.

5.2.1 CUADERNO DIARIO Y/O AGENDA ESCOLAR

Es el instrumento de coordinación diaria entre el profesor y la residencia, donde se registran tareas diarias, aspectos significativos del comportamiento del menor, tanto positivos como aspectos a mejorar, incidencias, notas informativas y todos aquellos aspectos que, tanto la Residencia como el profesor, consideren necesarios.

5.2.2 CONTROL DE TAREAS

El educador de la tarde será quien realice el seguimiento de la agenda donde el niño anota los deberes escolares, controlando su realización y calidad, anotando las observaciones pertinentes.

5.2.3 CONTACTO TELEFÓNICO, E-MAIL, SMS

Son instrumentos de comunicación que se utilizarán en función del protocolo de cada centro escolar y las necesidades individuales de cada menor, en coordinación entre el profesor y el educador del menor. La frecuencia y su uso dependerán del objetivo consensuado al inicio del curso en la tutoría.

5.3. PROTOCOLO DE ABSENTISMO ESCOLAR

El Decreto 15/2007 de 19 de abril establece el marco de regulación de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid que luego ajusta en particular cada Centro escolar según su R.R.I.

El Centro escolará valora el grado de absentismo e informará a la Residencia.

Ambas instituciones se coordinarán en las actuaciones y compromisos con el menor, apoyándose en la familia en los casos en que esto sea posible.

5.3.1 CONTROL DE ASISTENCIA

- Entre el Centro Escolar y la Residencia se establecerá, antes de que ingrese el niño, el procedimiento de control de asistencia, llamadas del Centro al educador en caso de absentismo..., etc.
- La información será recogida por el educador en el cuaderno de seguimiento del menor para el conocimiento del resto de educadores.
- La asistencia se evaluará permanentemente.
- Cuando la falta de asistencia es puntual, el menor deberá realizar las tareas escolares que asigne su profesor en la Residencia para compensar la ausencia de ese día.

- Cuando un niño no pueda acudir a su Centro Escolar, la Residencia donde vive deberá aportar con antelación, o si no es posible, el primer día que se incorpore el menor, un justificante que informe del motivo de dicha ausencia.
- En aquellos casos en los que el menor pernocte en el domicilio familiar y no acuda al colegio, será el Colegio el que informará a la Residencia de la ausencia y esta coordinará con la familia la incorporación inmediata del menor al Colegio.

5.3.2 ABSENTISMO ESCOLAR:

En el absentismo escolar inciden factores muy diversos, de tipo personal (edad, capacidad, problemas de salud mental...) familiar (desestructuración, poco control, poco interés por el colegio, desconfianza, sobrevaloración de lo laboral sobre lo escolar...), social (lugar de residencia, etnia, idioma...) o educativo (bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, grado de identificación con la escuela, escaso apoyo educativo, etc.).

Un porcentaje importante del alumnado absentista procede de ambientes desfavorecidos, con carencias económicas y formativas; donde en muchos casos se desconoce la obligatoriedad de la enseñanza y en otros se da poco valor a la formación y a la asistencia a clase, sin olvidar otros casos de familias que, independientemente de su situación socioeconómica, no ejercen la vigilancia y el seguimiento adecuado de la escolarización de sus hijos.

La inasistencia injustificada a las clases será sancionada según el Decreto 15/2007, de 19 de abril, que establece el Marco Regulador de la Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid.

En el Reglamento de Régimen Interior de los centros escolares, se establece el número máximo de faltas por curso, área y materia, sean justificadas o no, así como los procedimientos extraordinarios de evaluación para los alumnos que superen dicho máximo, en la consideración de que la falta de asistencia a clase de modo reiterado puede impedir la aplicación de los criterios normales de evaluación y de la evaluación continua.

La intervención sobre el Absentismo requiere una plena coordinación entre agentes educativos: las instituciones de protección del menor, la familia, profesores y, lógicamente, las Comisiones de Absentismo, que funcionan en todos los distritos.

Una vez que se organizan y completan datos, se analiza la situación y se detecta el riesgo, y cuando se valora una falta de asistencia continuada, se seguirá el Protocolo de Absentismo correspondiente, informando, en su caso, a la Residencia y, si esta lo ve pertinente, a la familia.

Este Protocolo tendrá que adaptarse a cada caso, una vez valorados los motivos del absentismo continuado (creencias, actitudes, habilidades, comportamientos o motivaciones)

para trabajar de forma articulada y consensuada en los pasos de acercamiento del menor al centro escolar. (Mediación con el chico-a, reducción de jornada, trabajo en la residencia, clases de apoyo al estudio, Centros ADRIS, talleres ocupacionales, implicación de la familia...).

5.4. COORDINACIÓN Y CRITERIOS EN LAS SANCIONES AL ALUMNO.

Según el Marco Regulator de la Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid, en lo relativo a la adopción de sanciones disciplinarias y de medidas provisionales, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- a) La imposición de sanciones tendrá finalidad y carácter educativo, y procurará la mejora de la convivencia en el centro.
- b) Se deberán tener en cuenta, con carácter prioritario, los derechos de la mayoría de los miembros de la comunidad educativa y los de las víctimas de actos antisociales, de agresiones o de acoso.
- c) No se podrá privar a ningún alumno de su derecho a la educación obligatoria.
- d) No se podrán imponer correcciones contrarias a la integridad física y la dignidad personal del alumno.
- e) Se valorarán la edad, situación y circunstancias personales, familiares y sociales del alumno, y demás factores que pudieran haber incidido en la aparición de las conductas o actos contrarios a las normas establecidas.
- f) Se deberán tener en cuenta las secuelas psicológicas y sociales de los agredidos, así como la alarma o repercusión social creada por las conductas sancionables.
- g) Las sanciones deberán ser proporcionales a la naturaleza y gravedad de las faltas cometidas, y deberán contribuir a la mejora del clima de convivencia del centro.
- h) Es conveniente que si la conducta inadecuada se ha dado en el Colegio, sea este ámbito quien sancione, no la Residencia.
- i) Tampoco es conveniente que la Residencia sancione conductas que se dan en su recinto con la retirada de actividades gratificantes que ofrece el Centro escolar (excursiones, extraescolares...).
- j) Todas estas sanciones se regirán por el principio de coordinación en la corresponsabilidad entre Centro Residencial y Educativo en la aplicación de las sanciones.

El procedimiento de aplicación de la sanción ante una falta leve será:

1. A través de la agenda escolar, el profesor tutor informará al educador de la Residencia del incidente.

2. El educador firmará el haber tenido conocimiento de dicho incidente.
3. Posteriormente, el profesor tutor comunicará la sanción al educador a través de la agenda escolar o se citarán para una tutoría extraordinaria en función de cada caso.
4. Se coordinarán las actuaciones hasta la finalización de la sanción.

5. 5. SITUACIONES DE FALTA GRAVE DEL ALUMNO

Todo niño o niña, independientemente de que viva en la familia o en una institución, puede presentar conductas que obstaculicen el seguimiento de la clase y que afecten o molesten intensamente tanto a sus iguales como al profesor. Con frecuencia se trata de niños que no han interiorizado un adecuado sistema normativo y un autocontrol.

Sería conveniente prevenir estas situaciones valorando las actitudes, faltas leves reiteradas y provocaciones de estos alumnos cuando su comportamiento todavía no ha derivado en conflictivo.

El procedimiento de aplicación de la sanción ante una falta grave será:

1. El Jefe de Estudios del Centro escolar deberá comunicar por teléfono al educador de la Residencia la conducta de falta grave.
2. Ambos coordinarán las medidas a aplicar cuando afecten a ambas instituciones, tales como reparación de los daños materiales, devolución de dinero robado o pertenencias de otros con el dinero de la paga del menor,...
3. En casos de gravedad extrema se coordinará la posibilidad de cambio de grupo o la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases o la expulsión del centro.
4. Se valorará si estas medidas sancionadoras van a ser válidas para corregir la conducta no deseada.
5. En casos de expulsión habrá que tener en cuenta que dicha medida pueda llevarse a cabo con los recursos humanos de los que dispone cada Residencia.

5.6. PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS EXCEPCIONALES PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON GRAVES PROBLEMAS DE CONDUCTA.

El procedimiento de aplicación de la sanción ante una falta muy grave será:

- 1.- El Director del Centro escolar comunicará por escrito al Director de la Residencia la falta muy grave protagonizada por el menor, convocando a dicho director a una reunión para la coordinación de acciones: Estudiar otras posibles alternativas o dejarlo expresado en términos generales. Un documento oficial no debería recoger medidas de este tipo

2.- Las medidas de expulsión se utilizan cuando todas las demás han fallado, puesto que con ellas se resuelve el clima de convivencia y se aparta un modelo inadecuado, pero no el problema del niño cuya solución ponemos en manos de otros.

3.-La resolución adoptada por el órgano competente será notificada al alumno y, en su caso, a sus representantes legales, así como al Consejo Escolar, al Claustro de Profesores del centro y a la Inspección de Educación de la Dirección de Área Territorial correspondiente.

4.-El director de la residencia informará al equipo educativo de las sanciones acordadas

5.-Cuando la sanción es la expulsión, se coordinarán las tareas escolares que el menor debe realizar hasta su reincorporación en el centro, se supervisará la realización de las tareas escolares impuestas y se evaluará la conducta y motivación para el cambio, tanto en la residencia como en el ámbito escolar cuando el menor se reincorpora.

6.-Las sanciones, podrán ser objeto de reclamación por el alumno o representantes legales, en el plazo de dos días hábiles, ante el Director de Área Territorial correspondiente.

6. FINALIZACIÓN DE LA ASISTENCIA AL CENTRO EDUCATIVO

Los menores con medida de protección están en Acogimiento Residencial en tanto en cuanto se resuelve su situación familiar. Este hecho ocasiona que los menores tengan una gran movilidad, tanto en las incorporaciones a los Centros educativos como en su salida de los mismos. Un menor puede dejar de asistir a su centro escolar por los siguientes motivos:

- que se reincorpore de nuevo a su familia.
- por Acogimiento Familiar.
- por Adopción.
- por traslado a otro recurso de protección.
- por traslado a otro recurso educativo.

Procedimiento a seguir:

- El educador de la Residencia informará al tutor sobre la previsión del Proyecto de Apoyo Familiar del menor. Así mismo informará también de los imprevistos que puedan surgir en las circunstancias familiares del menor.
- Se establecerá una despedida del menor a sus compañeros y profesores, que se organizará entre residencia y colegio.
- El nuevo Guardador será quien formalice los trámites del expediente académico para el nuevo centro escolar.

ANEXOS

MODELO DE AUTORIZACIÓN DE LA RESIDENCIA PARA LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS CON MEDIDA DE PROTECCIÓN EN ACTIVIDADES QUE ORGANIZA EL CENTRO EDUCATIVO:

D/DÑA.....

En calidad de Representante Legal del menor....., autorizo que participe en la actividad a desarrollar en el centro educativo

En a de de

Fdo.....

MODELO DE AUTORIZACIÓN PARA QUE UN EDUCADOR PUEDA RECOGER A UN NIÑO EN EL CENTRO ESCOLAR:

D/DÑA.....

En calidad de Guardador del menor....., autorizo a con DNI, a que recoja al menor en el Centro Educativo.....

En a de de

Fdo.....

FICHA DE SEGUIMIENTO DE LAS TUTORÍAS

COLEGIO: ALUMNO..... CURSO..... PROFESOR..... FECHA.....

CONTENIDOS	VALORACIÓN (0-1-2)	PROPUESTAS
ASISTENCIA		
PUNTUALIDAD		
VIENE ASEADO Y CON ROPA ADECUADA		
ACUDE CON MATERIAL ESCOLAR		
CUIDA EL MATERIAL ESCOLAR		
HACE LAS TAREAS EN CLASE		
MANTIENE LA ATENCIÓN EN CLASE		
PARTICIPA EN LA CLASE		
TRAE LOS DEBERES HECHOS		
MUESTRA BUENA ACTITUD EN CLASE		

SE RELACIONA BIEN CON COMPAÑEROS		
SE RELACIONA BIEN CON EL PROFESOR		
LA RESIDENCIA RESPONDE RÁPIDO ANTE IMPREVISTOS		
LA COMUNICACIÓN PROFESOR-EDUCADOR ES FLUIDA		
SE HA MANTENIDO LA COORDINACIÓN PROFESOR- EDUCADOR		
LA FAMILIA SE IMPLICA EN LA ESCUELA		
LA EVOLUCIÓN DEL MENOR HA SIDO FAVORABLE		
INFORMACIÓN CUALITATIVA		

0 = nunca o casi nunca

1 = a veces

2 = siempre o casi siempre

EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO: POR ÁREAS Y MATERIAS

PRIMER TRIMESTRE	
SEGUNDO TRIMESTRE	
TERCER TRIMESTRE	
MATERIAS A REFORZAR	

PUNTOS FUERTES DEL ALUMNO: (ACTITUDES, HABILIDADES, COMPETENCIAS)

PUNTOS A MEJORAR DEL ALUMNO: (ACTITUDES, HABILIDADES, COMPETENCIAS)

INCIDENCIAS:

Summary

Analysis of the educational response from school to minors in residential care .

A case study in Madrid

INTRODUCTION .

The reality of children living in foster homes is clearly linked to the professionals that surround them both in the educational and residential sphere. These are children who in all aspects of their lives at all hours, are exposed to the professionalism of those who work with them and not the affection of a family; their development is fully mediated by institutions.

It is therefore a priority that teachers have specific training on children living in foster care, that general government (Education and Social Services) provide guidelines for action agreed to allow the coordination between the different professionals involved with children in foster care, considering the complexity of this coordination, as there are many institutions involved with these children: Social Services, schools, foster residences foster ... among others.

Educational professionals have an important role in this intervention process, being their good professional work the one that favors a tight development of children in the educational field, but this intervention takes place generally from the ignorance of the specific situation faced by children living in residential care and from the failure of the educational administration into sharing protocols, time and space, necessary for a proper coordination.

In the event children in custody, and because of the uniqueness of their situation and the importance of a good intervention, there should be no space for improvisation. In addition intervention with children in residential care has to be based on a training and intervention from the complementary roles that is to be structured, systematic and evaluated in a continuously way by the professionals involved. We understand that the principle of equality in education requires to offer these minors an opportunity based on an appropriate intervention with formed professionals, knowledgeable and with the time and the necessary conditions.

PURPOSE HYPOTHESIS AND METHOD OF THE RESEARCH.

The main objective of this research project is to investigate the educational response given from schools to children living in residential care.

From the main purpose of the study a number of assumptions were established:

- If the educational authorities of the Region of Madrid promoteschools that develop flexible educational structures and unique answers they would provide a better response to the educational needs of minors who are in a residential care situation.
- If there is regulation and means for the effective coordination between the different care institutions and school, there would be a higher coherence and the needs of minors who are in residential care situation would be better met.
- If the initial training of teachers provide the basis for understanding and intervening with children who are found in residential care the educational response to these childrenwould be more successful.

To achieve this objective an experimental investigation has conducted, descriptive and correlational, with a case study using qualitative methodology and ordinal measurements.

As methods for gathering the information it has been designed and implemented aquestionnaire to a sample consisting of teachers of primary education in 17 schools of the Region of Madrid.

SUMMARY OF RESULTS.

Once carried the fieldwork regarding the collection of data was carried out the results reached have allowed to verify the initial hypothesis of the research. The synthesis of these results are:

Regarding the first hypothesis: "If the educational authorities of the Region of Madrid encourage schools where education with flexible structures and unique response is developed they will better meet the educational needs of minors who are in the situation ofresidential care" we can conclude that this hypothesis is verified, though not entirely, since 85.2% of the teachers in the sample of this study consider that a curriculum with time and more flexible space would enable a major approach and a

better understanding of the personal situations of the children who are found in residential care situation, which would provide them a response more individualized and adjusted to their needs.

With reference to the second hypothesis: "If you have normative regulation and means for effective coordination between the various care institutions and the school, there would be higher coherence and the needs of minors who are in situations of residential care would be better met" we gather that the hypothesis is partly verified, since over 70% of teachers responding to the survey say that they have had in their classrooms a student in residential care and consider that the Region of Madrid has not offered them the means and time resources for the necessary coordination between the school and the various institutions involved with children in care and, on the other hand, 92.4% of teachers have shown interest in having information regarding those students who are in foster care, to offer a more coherent educational response adapted to their needs.

In addition, teachers consider that the Region of Madrid does not offer them the means, time and resources and they consider important to have the information regarding their students in care in order to offer a coherent educational response to these students.

In relation to the third hypothesis "If the initial teacher training provides the basis for understanding and intervening with minors who are found in a residential care situation their educational response will be more successful for these children," we conclude that it is verified that teachers who have had specific training have a better understanding of the characteristics of children in care than teachers who have said they have no training on educational characteristics of students who live in residential care.

In accordance with the foregoing by Boada and Casas (2010) suggesting that children in care are one of the groups most exposed to early school leaving, 57.2% of teachers who declared about specific training responded that they agreed or strongly agreed that children in residential care have a lower academic performance than children living in familiar surroundings, compared to 28.1% of teachers agreed or strongly agreed with this statement and who they said they have had no specific training in this regard. From the foregoing, it can be concluded that teachers who have specific

training are more aware of the reality of children in residential care and can offer a more consistent and adjusted educational response to their needs.

CONCLUSIONS.

- For most of the teachers included in the sample of this study, children in residential care have special educational needs.
- A large majority of teachers surveyed have no specific training in relation to the specific needs of children in residential care.
- Most of the teachers responding to the survey consider that, despite not having specific training in relation to children in residential care, would need it to better respond to the specific educational needs of children in residential care
- Those teachers of the study sample who have had specific training on students in residential care show greater understanding of the specific needs of children who find themselves under this situation.
- Most questioned teachers who have had experience working with a student in residential care consider that the Council of Education of the Region of Madrid does not provide the means, time and resources for the necessary coordination between schools and the various institutions that intervene with children in residential care.
- Although teachers included in the sample of this study express that the Council of Education of the Region of Madrid does not offer them the means, time and resources for the required coordination, they have an interest in having training on those of their students that find themselves under a situation of residential care.
- All teachers surveyed expressed that the high number of students per classroom prevents them from offering individualized educational responses to students in general and children in residential care in particular. In addition, the exposure to a more flexible time and space curriculum would allow teachers a closer approach to their students and get to know the personal circumstances of children who are found in residential care situation.
- Most teachers of the survey are unaware of the protocol of the Institute for Minors and Families (IMFM) for coordination between schools and foster homes.

